

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ
Кафедра общей психологии и конфликтологии



ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Учебно-методическое пособие

Екатеринбург 2018

УДК 159.922.736.3(075)
ББК Ю941.4я7
П86

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *учебного* издания (Решение № 162 от 29.12.2018)

Научный редактор:

Л. А. Максимова, канд. пед. наук, доцент, директор института психологии
(Уральский государственный педагогический университет)

Рецензент:

А. В. Смирнов, д-р психол. наук, профессор (Уральский государственный педагогический университет)

П86 **Психология младшего школьника** [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018 – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-1132-8

Данное учебно-методическое пособие направлено на освоение дисциплины «Психология младшего школьника» и включает четыре главы. Первая глава «Краткие конспекты лекций, опорные схемы и таблицы» представлена несколькими обязательными для изучения темами, которые рассматриваются в ходе лекционных занятий, сопровождаются компьютерными презентациями и видеоматериалом.

УДК 159.922.736.3(075)
ББК Ю941.4я7

ISBN 978-5-7186-1132-8

© Водяха Ю. Е., Водяха С. А., 2018
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
Глава 1. КРАТКИЕ КОНСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ, ОПОРНЫЕ СХЕМЫ И ТАБЛИЦЫ.....	9
1.1. Основные новообразования младшего школьного возраста.....	9
1.2. Социальная ситуация развития младшего школьника.....	14
1.3. Когнитивное развитие младшего школьника.....	20
1.4. Эмоционально-волевая сфера личности младшего школьника.....	27
1.5. Становление потребностно-мотивационной сферы младшего школьника.....	33
1.6. Становление личности младшего школьника.....	37
Глава 2. ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ.....	39
2.1. Младший школьник как субъект учебной деятельности..	39
2.2. Особенности когнитивно-познавательной деятельности в младшем школьном возрасте.....	42
2.3. Эмоционально-волевая сфера личности младшего школьника.....	46
2.4. Потребностно-мотивационная сфера в младшем школьном возрасте.....	51
2.5. Межличностно-социальная сфера в младшем школьном возрасте.....	55
2.6. Неблагоприятные варианты развития личности младшего школьника.....	59
Глава 3. ПЛАНЫ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ.....	64
3.1. Психологический анализ урока в начальной школе.....	64
3.2. Наблюдение за регулятивными универсальными учебными действиями младших школьников на уроке.....	66
3.3. Разработка индивидуальной консультации для родителей младшего школьника по коррекции школьной неуспешности.....	66
3.4. Психологическая консультация для родителей старших дошкольников, посещающих школу развития.....	68
Глава 4. ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ.....	69
4.1. Основная литература и дополнительная литература....	69
4.2. Интернет источники.....	70
4.3. Вопросы для самопроверки.....	71
4.4. Примерные темы рефератов и курсовых работ.....	73

4.5. Вопросы к зачету.....	74
4.6. ГЛОССАРИЙ.....	75
Приложения «ЧИТАЕМ КЛАССИКОВ».....	79
<i>Эльконин Д.Б.</i> Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте.....	79
<i>Цукерман Г.А.</i> Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников.....	81
<i>Дубровина И.В.</i> Внимание и особенности поведения младших школьников.....	86
<i>Маркова А.К.</i> Психологическая характеристика мотивации учения школьников. Виды мотивов учения....	92
<i>Божович Л.И.</i> Развитие воли в младшем школьном возрасте.....	98
<i>Венгер А.Л., Цукерман Г.А.</i> Основные варианты неблагоприятного развития младших школьников.....	104

Введение

или

«Как пользоваться учебно-методическим пособием»

Младший школьный возраст является чрезвычайно важным для социального и психологического благополучия ребенка. Понимание внутренних механизмов психического развития, особенностей влияния социальной ситуации и ведущего вида деятельности во многом определяет успешность профессиональной деятельности педагога-психолога начальной школы.

Данное учебно-методическое пособие направлено на освоение дисциплины «Психология младшего школьника» и включает четыре главы. Первая глава «Краткие конспекты лекций, опорные схемы и таблицы» представлена несколькими обязательными для изучения темами, которые рассматриваются в ходе лекционных занятий, сопровождаются компьютерными презентациями и видеоматериалом. Особое внимание необходимо обратить на ключевые научные понятия, выделенные в тексте конспектов. Вместе с тем, напомним, что конспект, во-первых, представляет собой краткое изложение основных информационных единиц, во-вторых, наличие опорного конспекта ни в коем случае не подразумевает достаточность представленной информации для детального изучения материала. В ходе лекционного занятия необходимо делать пометки, записывать примеры, фиксировать персоналии, записывать возникающие вопросы и ответы на них. Все это позволит в полной мере проработать представленный на занятии материал и составить подробный план его самостоятельного изучения, погружения в рассматриваемые темы.

Изучение материала начинается с темы «Основные новообразования младшего школьного возраста», представляющей собой описание физиологических особенностей возраста, специфики переживания кризиса 7 лет, а также собственно новообразований младшего школьника. Специфика младшего школьного возраста во многом определяется учебной деятельностью, которая носит обязательный, общественно значимый, систематический и целенаправ-

ленный характер и преимущественно определяет уровень психического развития ребенка. Остальные конспекты лекционных занятий ориентированы на более детальное изучение специфики становления личностных сфер младшего школьника: когнитивно-познавательной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной, межличностно-социальной. Особое внимание уделяется проблеме формирования Я-концепции младшего школьника.

Вторая глава учебно-методического пособия называется «Планы семинарских занятий» и нацелена на планирование домашней самостоятельной практико-ориентированной работы по изучению отдельных вопросов. В каждом плане семинарского занятия содержатся общие вопросы для обсуждения, предусматривающие открытую дискуссию на занятии. Для более детального изучения классических научных трудов в планах семинарских занятий содержатся задания по конспектированию, названные «Читаем классиков». Большинство необходимых материалов для конспектирования можно найти в разделе «Приложения». Так, во время практических занятий студенты смогут проанализировать результаты научных исследований Л. И. Божович, А. Л. Венгера, И. В. Дубровиной, А. К. Марковой, М. В. Осориной, Г. А. Цукерман, Д. Б. Элькониной. В разделе дополнительной литературы предусмотрено знакомство студентов с современными научными исследованиями отечественных и зарубежных психологов.

Особое внимание необходимо обратить на подготовку и выполнение практикоориентированных заданий подраздела «Вопросы к детскому психологу». Для грамотного, научно обоснованного и развернутого ответа на представленные вопросы необходимо внимательно ознакомиться с основной и дополнительной литературой по дисциплине, проанализировать описанную в задании ситуацию, и предложить свой комментарий. Обратите внимание, что при написании ответа на вопрос необходимо использовать научные понятия и термины, указывать персоналии, делать ссылки на психологические закономерности, механизмы и принципы психологической науки. В целях временной экономии и систематизации информации все ответы на задания, схемы и таблицы можно заполнять соответствующих строках пособия. Для формирования банка заданий

частично использовались учебные материалы из учебных и учебно-методических пособий А. Ф. Ануфриева, О. Р. Бусаровой, Б. С. Волкова.

Третья глава учебно-методического пособия «Планы лабораторных работ» предусматривает открытую дискуссию по ряду проблем, которые наиболее часто возникают в практической деятельности педагога-психолога начальной школы. В частности, на лабораторных занятиях студентам предстоит изучить причины академической неуспешности младшего школьника, проблему психологической готовности к обучению в школе, условия успешной социально-психологической адаптации. Лабораторные занятия предусматривают также посещение начальной школы, непосредственное наблюдение за сформированностью произвольности младших школьников, психологический анализ урока. Будущие психологи образовательных учреждений должны уметь разработать и реализовать психологические консультации для родителей. С целью формирования данных психологических компетенций в планы лабораторных занятий включены такие темы как «Коррекция школьной неуспешности», «Готов ли ваш ребенок к обучению в школе?»

Четвертая глава «Информационное обеспечение и контрольные вопросы» содержит информацию об основной и дополнительной литературе, имеющейся в фонде библиотеки УрГПУ, информационно-методическом центре Института психологии, а также содержит ссылки на интернет источники. Параграфы 4.4. – 4.5. «Вопросы для самопроверки», «Примерные темы рефератов и курсовых работ» позволяют самостоятельно подготовиться как по отдельным темам курса, так и по основным вопросам дисциплины, вынесенным в перечень вопросов к зачету. При подготовке к итоговой контрольной аттестации можно воспользоваться программой для сдачи зачета. Для закрепления полученных теоретических знаний в области специальной терминологии в учебно-методическом пособии представлен «Глоссарий», содержащий основные понятия дисциплины.

В ходе изучения дисциплины курса помимо указанного пособия используются компьютерные презентации к каждой теме, видеоматериалы, промежуточное и итоговое компьютерное тестирование.

Авторы-составители благодарят научных рецензентов, коллег и студентов, чьи замечания и корректировки, пожелания и рекомендации были неоценимы и выражает надежду, что материалы пособия позволят каждому студенту «приоткрыть тайну» психологии младшего школьного возраста и станут «первой ступенькой» в профессиональном становлении педагога-психолога начальной школы.

Глава 1. КРАТКИЕ КОНСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ, ОПОРНЫЕ СХЕМЫ И ТАБЛИЦЫ

1.1. ОСНОВНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Границы младшего школьного возраста

В процессе развития ребенок проходит через несколько возрастных периодов, каждый из которых характеризуется своими психофизиологическими особенностями и определенной продолжительностью.

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6–7 до 9–11 лет. Выделение этого возраста в отдельный этап исторически произошло сравнительно недавно, и, поскольку содержание и социальные задачи его до сих пор не определены окончательно, его рамки нельзя считать неизменными. Переход от дошкольного детства к школьному осуществляется через кризис 7 лет. Окончание возрастного периода также завершается так называемым «предподростковым кризисом».

Возрастная периодизация (по Д. Б. Эльконину)

Возрастной период	Ведущая деятельность	Новообразования возраста
Младенческий (0-1 год)	Непосредственное эмоциональное общение	Потребность в общении. Эмоциональные отношения
Раннее детство (1-3)	Предметно-манипулятивная деятельность	Речь и наглядно-действенное мышление
Дошкольный возраст (3-7)	Ролевая игра	Потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности
<i>Младший школьный возраст (7-11)</i>	<i>Учение</i>	<i>Произвольность, внутренний план действия, самоконтроль, рефлексия</i>
Подростковый возраст	Общение в процессе обучения, организационно-трудовой деятельности	Стремление к «взрослости», самооценка, подчинение нормам коллективной жизни

Физиологические особенности детей младшего школьного возраста

Согласно В. И. Максаковой, развитие организма ребенка младшего школьного возраста идет достаточно интенсивно, и, вместе с тем, спокойно и гармонично. В младшем школьном возрасте дети продолжают расти. При этом меняются не только рост и масса, но и пропорции тела ребенка. В частности, происходит дальнейшее уменьшение размеров головы: с $1/6$ роста тела в 6 лет до $1/7$ в 12 лет. Известно, что с 6 до 10 лет общий рост ребенка увеличивается главным образом за счет роста ног. К 10 годам у детей заканчивается формирование механизмов иммунитета, отчего дети в этот период обычно болеют меньше, чем дошкольники. Примерно с 10 лет 4 месяцев девочки по росту начинают обгонять мальчиков, которые вступают в пубертатную фазу ускорения роста, как правило, с 13 лет 10 месяцев.

На протяжении младшего школьного возраста созревание коры продолжается. Особенно интенсивно развивается не достигшая взрослого состояния лобная часть коры головного мозга – ее извилины и борозды (их развитие заканчивается к 12–15 годам). Интенсивно развиваются и волокна, которые связывают участки мозга правого и левого полушарий, и ассоциативные волокна, пролегающие между пунктами одного и того же полушария. Все это приводит в конечном итоге к целостной деятельности мозга ребенка и к приобретению которой главенствующей роли. К 10–12 годам между корой и подкоркой головного мозга окончательно устанавливаются отношения, характерные для взрослых людей. Развитие мозга сказывается на динамике всех психических процессов младшего школьника.

Кризис 7 лет

Период возрастного кризиса может проявиться в возрасте 6–8 лет. Обычно данный возрастной кризис называют кризисом 7 лет. Данный кризис Л. И. Божович называет *«периодом рождения социального Я ребенка»*. В этот период происходит осознание своего места в мире общественных отношений, новой социальной позиции – позиция школьника, занимающегося «высокоце-

нимой взрослыми» деятельностью; происходит переоценка ценностей (меньшую ценность приобретает игра, большую – учебная деятельность), появление новых мотивов поведения. Игра перестает быть основным содержанием деятельности младшего школьника.

В этом возрасте начинается *дифференциация внешней и внутренней жизни* ребенка связанная с появлением смысловой ориентировочной основы поступка. Таким образом, младший школьник уже способен с интеллектуальной точки зрения более или менее адекватно оценить последствия будущего поступка, с эмоциональной – место поступка в системе отношений, и возможные изменения в этой системе. Смысловая ориентировочная основа поступка – важная сторона внутренней жизни ребенка. Младший школьник, оставаясь эмоционально открытым, постепенно утрачивает детскую непосредственность, возрастает и саморегуляция эмоциональных состояний (младший школьник пытается не показывать другим, что ему плохо). Кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни становится кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения, соседствующие со склонностью к капризам, аффективным реакциям, конфликтам. Все эти внешние особенности начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Основные новообразования младшего школьного возраста

По мере формирования учебной деятельности возникают и развиваются новые качества психики.

Произвольность

как особое качество психических процессов

Способность к планированию и **выполнению**
действий во внутреннем плане

Рефлексия – способность анализировать свои суждения
и поступки с точки зрения их соответствия замыслу
и условиям деятельности

Сформированность этих качеств и способностей психики достигает уровня развития, необходимого для дальнейшего обучения в средней школе.

Произвольность, по Л. С. Выготскому, это способность владеть собой, своей внешней и внутренней деятельностью на основе культурных средств ее организации. Развитие произвольности опосредованно, социально обусловлено и заключается в овладении средствами, позволяющими осознать своё поведение и управлять им. Развитие произвольности младших школьников является системообразующим компонентом успешной учебной деятельности и развития личности школьника.

Произвольное внимание – внимание планомерное, контроль за действием, выполняемый на основе заранее составленного плана, в основе которого лежит заранее установленный критерий и способ его применения (П. Я. Гальперин). При усвоении учебного материала необходимо также преднамеренное, или произвольное, запоминание и воспроизведение. В отличие от непроизвольного такое запоминание является целенаправленным, подчиненным задаче запомнить или воспроизвести.

Внутренний план действий – специфическая форма внутренней активности личности, интегративная способность, аккумулирующая в себе целый ряд интеллектуальных способностей (возможность ставить цели, намечать пути их достижения и реализовывать задуманное).

Умение следовать идеальному плану в процессе его реализации в период младшего школьного возраста значительно совершенствуется. От первого к четвертому классу происходит увеличение количества детей, у которых это умение развито на высоком уровне, то есть характеристики составляющих идеальной и реальной деятельности полностью совпадают или доопределяются. Согласно данным Е. В. Минаевой, к четвертому классу высокий уровень сформированности внутреннего плана действий демонстрирует более 70%.

Под **рефлексией** понимается осознание себя субъектом учебной деятельности. Ребенок осознает потребность в учебной деятельности и ее цель, а также осознает учебную задачу, способ деятельности, направленной на ее решение, и

обосновывает, почему именно так, а не иначе он ее осуществляет. Ученик соотносит свой результат с целью деятельности, осмысливает, достиг ли он цели и почему или по каким причинам не смог этого сделать. Далее, осознание себя субъектом учебной деятельности предполагает осознание границы собственного знания и незнания.

Развитие эмоциональной, интеллектуальной и волевой сфер младшего школьника *гетерохронно* и *взаимообусловлено*. В связи с этим, любое нарушение в развитии одной из них сказывается на развитии двух других, при этом произвольность рассматривается как модулирующая развитие в целом.

1.2. СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Учебная деятельность как ведущий вид деятельности

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, которая носит обязательный, целенаправленный, общественно значимый и систематический характер. Игра продолжает занимать важное место в жизни ребенка, но не является главенствующей.

Учебная деятельность иногда трактуется как синоним научения, учения, обучения. Учебная деятельность понимается как особая форма социальной активности, проявляющаяся с помощью предметных и познавательных действий.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Обязательная	Целенаправленная	Общественно значимая	Систематическая
Компоненты учебной деятельности			
Учебные задачи	Учебные действия	Действия контроля	Действия оценки
направлены на усвоение общественно-го способа решения некоторого класса конкретно-практических задач	помогают учащимся воспроизводить и усваивать образцы общих способ решения задач	сличение, соотнесение учебных действий с образцом, который задает учитель	процесс оценки ребенком своей деятельности разных этапах ее осуществления
<i>Что освоить?</i>	<i>Что сделать?</i>	<i>Правильно ли?</i>	<i>Достиг ли результата?</i>

В трактовке направления Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова учебная деятельность – это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде умений учиться. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути этого формирования, – то, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе (Е. Е. Сапогова). Он желает выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация.

Состав учебной деятельности		
Знания	Навыки	Умения
Полнота – глубина Осознанность – прочность Конкретность – обобщенность Обрывочность – систематичность Представления – понятия	Обеспечивают творческий сознательный процесс выполнения деятельности в целом	Обобщенные (в любой деятельности (умение планировать) и специфические (умение работать с текстом)
<i>Начало усвоения системы научных понятий</i>	<i>Навыки счета, чтения, письма и т. д.</i>	<i>Развернутость освоения различных умений</i>

Специфика учения – в присвоении научных знаний. Основную часть содержания учебной деятельности составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются только в школе, а в других видах деятельности усвоение знаний выступает как побочный продукт в виде житейских понятий. Учебная деятельность будет осуществляться на протяжении всех лет обучения в школе, но только сейчас, когда она складывается и формируется, она является ведущей.

В ходе учебной деятельности, по мере того как ребенок становится СУБЪЕКТОМ учебной деятельности происходит формирование основных психических процессов и свойства личности, появляются главные новообразования

возраста (произвольность, рефлексия, внутренний план действия, самоконтроль, освоение основ теоретического мышления).

Первичной формой учебной деятельности служит ее коллективно-распределенное осуществление всем классом или отдельными его группами. В процессе интериоризации формируется индивидуальная учебная деятельность. Показатели индивидуальной учебной деятельности:

- (1) умение субъекта инициативно и самостоятельно различать в осваиваемом предмете известное и неизвестное теоретическое знание;
- (2) умение задавать содержательные вопросы;
- (3) умение не только постоянно участвовать в дискуссиях, но и быть их инициатором, организатором.

Младший школьник ...

- осознает СВОЕ МЕСТО в мире общественных отношений
- открывает для себя – «ПРИНИМАЕТ» социальную позицию школьника
- в результате изменяется самосознание (рождается социальное Я личности младшего школьника)

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Изменения восприятия своего места в системе отношений ведет к изменению социальной ситуации развития.

Адаптация ребенка к школьному обучению

Адаптация к школе имеет физиологический и психологический аспекты.

Физиологическая адаптация (3 этапа):

1-й этап – ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ /на весь комплекс воздействий в связи с началом обучения все системы организма отвечают большим напряжением/ 2-3 недели

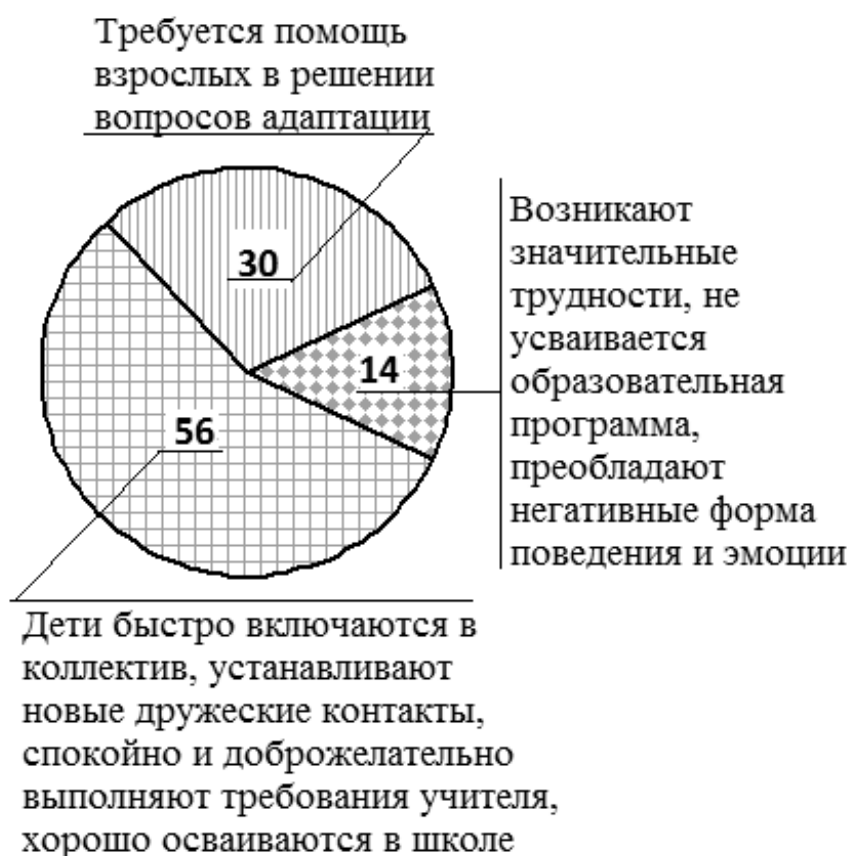
2-й этап – НЕУСТОЙЧИВОЕ ПРИСПОСОБЛЕНИЕ /организм ищет оптимальные варианты реакций на воздействия окружающей среды/ 1-2 недели

3-й этап – **ОТНОСИТЕЛЬНО УСТОЙЧИВОЕ ПРИСПОСОБЛЕНИЕ**
/организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку/
1-2 недели

Первые **6 недель** наиболее трудные для первоклассника. Среди первоклассников только 20–25% здоровых детей, остальные имеют определенные сложности со здоровьем.

Тяжелее протекает адаптация у «домашних» детей, которые не привыкли к длительному пребыванию в детском коллективе и режиму учреждения.

Группы первоклассников в зависимости от протекания социально-психологической адаптации (по М. М. Безруких)



ПОКАЗАТЕЛИ ТРУДНОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ:

- (1) учебную программу ребенок не усваивает
- (2) преобладает негативные формы поведения, отрицательные эмоции
 - чрезмерное возбуждение,
 - агрессивность,
 - заторможенность,

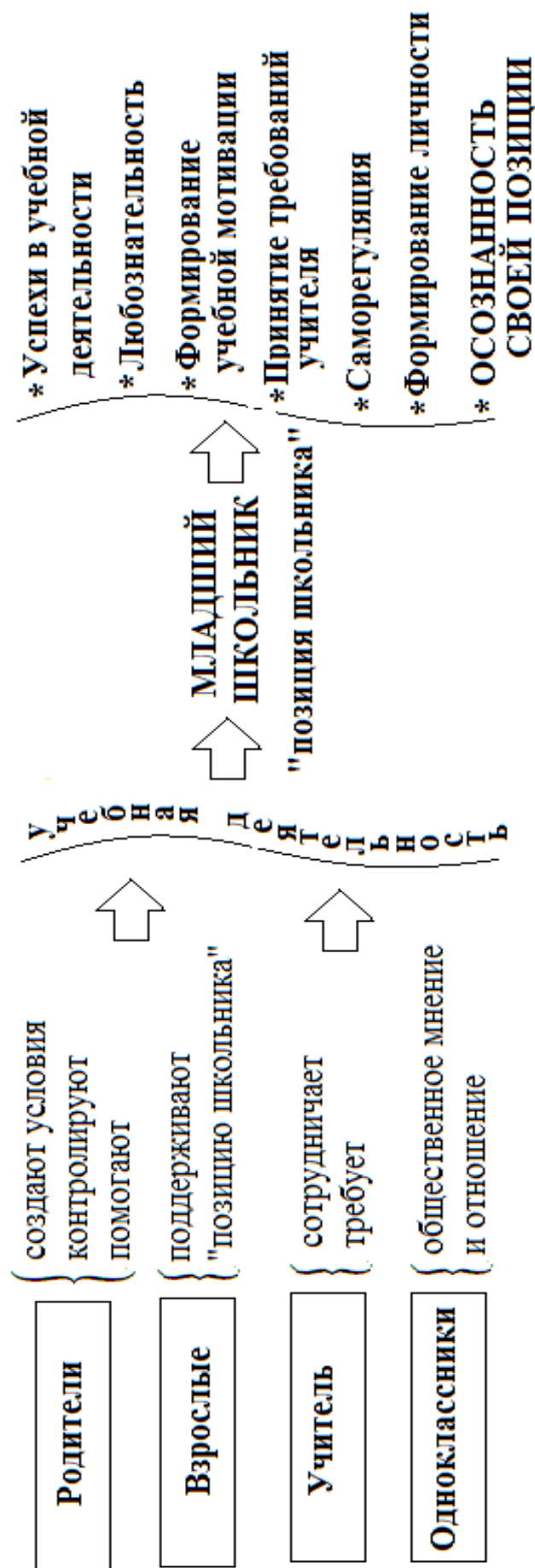
- тревожность, депрессия,
- чувство страха,
- нежелание идти в школу.

Трудности адаптации

Усвоение правил школьного режима	<ul style="list-style-type: none"> • Обязанности школьника; • Своевременность прихода на занятия; • Соблюдение школьного режима; • Выполнение домашнего задания
Усвоение правил взаимоотношений с учителем (взрослым)	<ul style="list-style-type: none"> • Неправильное восприятие ситуации урока, непонимание истинного смысла восприятия учителя, его профессиональной роли
Усвоение правил взаимоотношений со сверстниками	<ul style="list-style-type: none"> • Недостаточное развитие общения и способности взаимодействия с другими детьми
Усвоение правил взаимоотношений детей с родителями	<ul style="list-style-type: none"> • Личностное пространство в семье; • Отношения с братьями и сестрами • Стилль ДРО
Специфическое отношение ребенка к самому себе, своим способностям, к деятельности и результатам	<ul style="list-style-type: none"> • Высокая самооценка вызывает неправильные реакции на замечания учителя. В результате «Школа плохая», «Учитель злой» и так далее.

Причины трудностей адаптации ребенка к обучению в школе рассмотрим более подробно в 8 и 9 темах курса.

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА



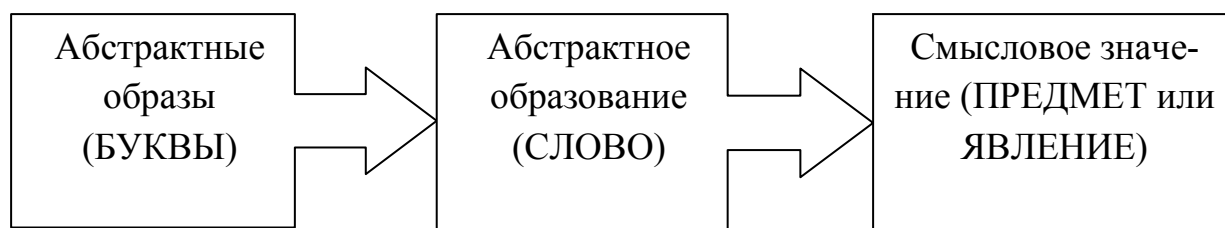
Система школьного обучения и воспитания

1.3. КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Особенности восприятия абстрактных образов

В процессе нового вида деятельности ребенок получает и перерабатывает огромные объемы информации, память становится произвольной, происходит смена доминирующего вида мышления с наглядно-действенного на абстрактно-логическое. Продолжает совершенствоваться зрительный анализ и синтез, исследование каждой из частей мысленно расчлененного образа в отдельности.

Ребенок младшего школьного возраста в состоянии, воспринимая абстрактные образы (письменные знаки), объединять их в более сложное абстрактное образование (слово), придавая последнему смысловое значение.



Развитие произвольного внимания младшего школьника

Первоклассник еще не может управлять своим вниманием (преобладает непроизвольное внимание) и часто находится под властью внешних впечатлений. Постепенно (в процессе учебной деятельности) начинает преобладать произвольное внимание (и как следствие повышается способность контролировать свое поведение). Происходит достаточно заметное развитие пяти свойств внимания: переключения, распределения, концентрации, объема, устойчивости.

Произвольное внимание младшего школьника развивается при соблюдении следующих условий:

- Основная деятельность – учебная (то есть наличие умственной деятельности, регулярной тренировки умственных операций)
- учебная информация доступна, вызывает сильные эмоциональные переживания, интересна

- учебный процесс соответствует потребностям ребенка и предполагает творчество.

Согласно А. А. Реану, к возрасту 10-11 лет объем, устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания достигают примерно такого же уровня, а переключаемость даже превосходит показатели данного свойства внимания у взрослых. В процессе учебной деятельности возрастает способность ребенка контролировать свои действия и поведение. Вместе с тем на первых этапах обучения доминирует непроизвольное внимание.

Специфика развития памяти в младшем школьном возрасте

Происходит постепенное развитие произвольной памяти (вид памяти, осуществляющийся под контролем сознания в виде постановки цели и использования специальных приемов – МНЕМОТЕХНИК, а также при наличии волевых усилий). На фоне высокого уровня механического запоминания происходит постепенное развитие логической памяти.

Процессы запоминания и воспроизведения также становятся более произвольными и активными (младший школьник способен запоминать не то, что интересно, а то что нужно). Первоклассники постепенно начинают ставить перед собой задачи по заучиванию и воспроизведению информации. Воспроизведение заученного учебного материала для младшего школьника задача трудная. К третьему классу развивается потребность в самоконтроле при любом заучивании. При специальном обучении мнемотехническим приемам младшие школьники способны выбирать более подходящую стратегию запоминания информации (способ заучивания). А сам процесс обучения в школе А. А. Реан называет комплексной системой тренировки памяти. Необходимо отметить, что при отсутствии школьного обучения развитие произвольной логической младшего школьника памяти затруднено.

Стратегии запоминания учебной информации:

- **повторение** (несколько повторений материала вслух или про себя с установкой на запоминание);

- **организация материала** (группировка материала, создание плана воспроизведения);
- **мнемоническая обработка** (логические выводы для того, чтобы запомнить или вспомнить (реконструировать информацию);
- **создание умственных образов** (эмоциональные образы-воспоминания для воспроизведения запомненного рассказа);
- **поиск информации в памяти** (первая буква слова-понятия, которое необходимо воспроизвести);
- **создание сценариев** (запоминание на основе понимания смысла и цели происходящего).

Преобладающий вид мышления. Особенности мышления на стадии конкретных операций

Младший школьный возраст является «переломным в интеллектуальном развитии ребенка», так как в этом возрасте происходит формирование (освоение):

- **абстрактно-логического мышления** (особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании понятий и логических конструкций);
- **понятий сохранения** (понимание неизменности основных свойств предметов независимо от условий, в которых они находятся);
- **мысленных представлений о последовательности действий** (карта, картина маршрута).

Главная особенность мышления младшего школьника **ОБРАТИМОСТЬ УМСТВЕННЫХ ОПЕРАЦИЙ** (ребенок в состоянии перенести действия, выполняемые в когнитивной сфере во внешнюю, то есть предметную сферу деятельности) – основная особенность стадии конкретных операций – стадии развития мышления у детей по теории Пиаже.

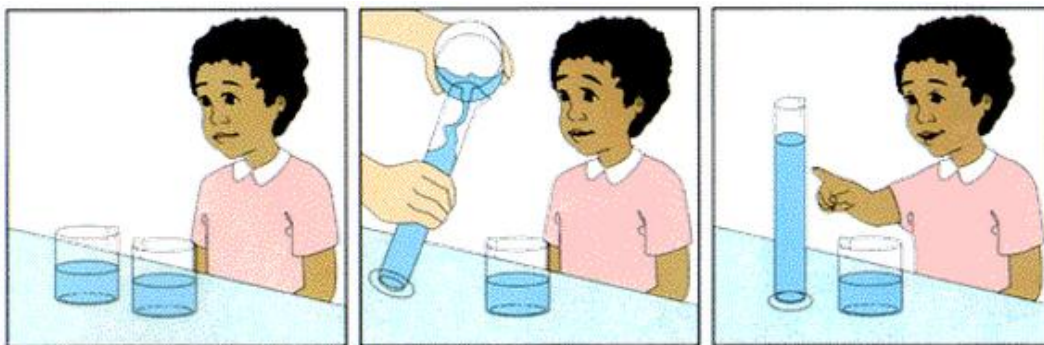
Теория когнитивного развития по Ж.Пиаже

Изменения, характерные для младшего школьного возраста

Ж. Пиаже: «Ребенок вступает в стадию конкретных операций»

«Происходит прогресс трех важных областей интеллектуального роста:

- *КОНСЕРВАЦИИ,*
- *КЛАССИФИКАЦИИ,*
- *СЕРИАЦИИ/ТРАНЗИТИВНОСТИ»*



- **консервации** – способность «консервировать» – восприятие постоянности свойства объекта, который качественно не изменялся, а изменялся количественно – видеть неизменное на фоне видимых (кажущихся) перемен. *Эксперимент с тремя сосудами*

- **классификации** – способность ребенка классифицировать группу по какому-то признаку («Кого больше животных или собак?»)

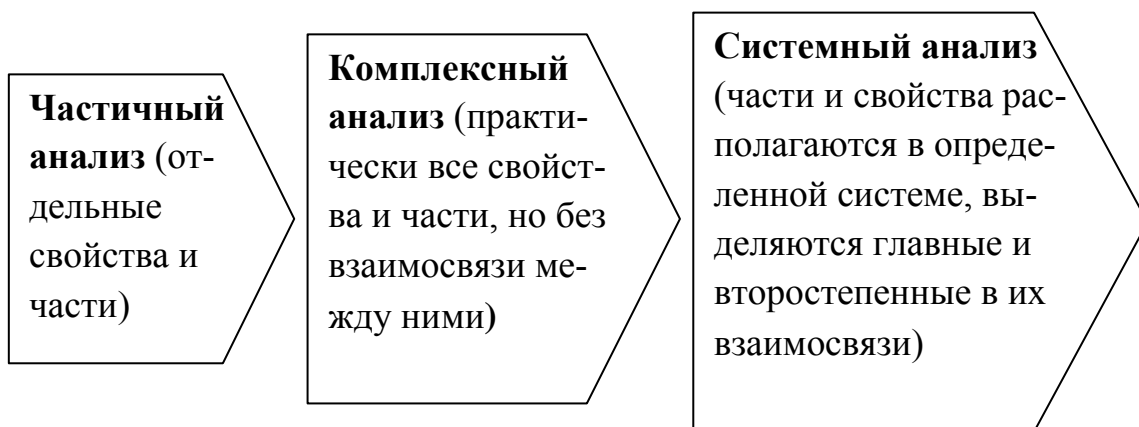
- **сериации / транзитивность** расположение набора элементов в соответствии с имеющейся между ними связью. **Транзитивность** понимание формул типа: $A > B$ и $B > C$, то $A > C$ или $A+B=B+A$

В процессе учебной деятельности младший школьник должен овладеть системой понятий, способностью к дедуктивным и индуктивным видам обобщения.

Овладение понятиями проходит ряд ступеней. На первой ступени ребенок выделяет единичные и общие представления, обозначает функции предметов («птицы – это те, которые летают»). На второй ступени ученик в состоянии перечислить известные признаки и свойства предмета, не отделяя существенные от несущественных («Птицы летают, клюют, поют, живут в поле и в лесу»). На третьей ступени овладения понятиями младший школьник уже в состоянии вы-

делить общие и существенные признаки явления («У птиц есть перья. Птицы могут быть домашние и дикие, перелетные и зимующие»).

Развиваются мыслительные операции. В развитии анализа происходит переход от частичного к комплексному, и затем к системному анализу; развитие синтеза идет по пути от «простого суммирования» к «широкому и сложному синтезу».



Мыслительная операция – сравнение у первоклассника слабо дифференцирована от рядоположения, ориентирована на наглядность и возможность практического манипулирования. С возрастом увеличивается количество сравниваемых признаков, совершенствуется способность находить сходство признаков, применять обобщенные приемы сравнения.

Чувственное, практически-действенное	Образно-понятийное	Понятийно-образное, научное
Обобщаются предметы и явления в процессе их восприятия и практической деятельности с ними	Обобщаются существенные и несущественные признаки в виде наглядных образов	Обобщаются сходные существенные признаки предметов и явлений, их существенные связи и отношения
Ребенок отличает одно животное от другого	Домашние животные живут дома и приносят пользу. Коровы дают молоко	Звери – это домашние и дикие животные

В младшем школьном возрасте происходит развитие логического мышления. Так, А. А. Реан утверждает, что возраст 7–11 лет по своему психологическому содержанию является переломным в интеллектуальном развитии ребенка. Его мышление все больше становится похожим на мышление взрослого. Умственные операции ребенка приобретают большую развитость – он уже в

состоянии сам формировать различные понятия, в том числе и абстрактные. Итак, в младшем школьном возрасте происходит:

- развитие абстрактно-логического мышления;
- формирование мысленного представления о последовательности действий;
- мыслительные операции становятся обратимыми;
- происходит переход на стадию конкретных операций (консервация, классификация, сериация/транзитивность).

Развитие представлений

Развитие продуктивных представлений – воспроизведение образов предметов, не воспринимаемых в данный момент времени, в контексте новых условий и с учетом всех основных свойств этих предметов (по содержанию близко к воображению).

Представления младшего школьника характеризуются:

- легкостью преобразования образов;
- произвольностью возникновения продуктивных представлений (умение произвольно вызывать нужные представления);
- возникновением индивидуальных различий в представлениях.

Развитие речи как целенаправленная деятельность.

Особенности процесса познания ребенка младшего школьного возраста

Процесс обучения в школе ориентирован на формирование произвольной, развернутой, спланированной речи младшего школьника. Развитие речи становится целенаправленной деятельностью ребенка. Овладение речью ориентировано на развитие звукоритмической, интонационной стороны речи, овладение грамматическим строем, развитие лексики, анализ собственной речевой деятельности.

Происходит освоение письменной речи – более сложной формы речи, чем устная (требующей мгновенного декодирования графических символов-букв, более продуманного построения фразы, более точного изложения мыслей)

Главной особенностью развития когнитивной сферы детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень. Это прежде всего выражается в (1) более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память, представления), а также в формировании у ребенка (2) абстрактно-логических форм мышления.

1.4. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В младшем школьном возрасте наблюдается увеличение сдержанности и осознанности в проявлении эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний.

Феномен эмоциональной зрелости и условия его формирования в младшем школьном возрасте

В условиях школьной действительности в идеале начинает формироваться эмоциональная зрелость характерная для младшего школьника – уменьшение импульсивных реакций, проявление эмоций в соответствии с социальными нормами и требованиями; возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание. Первоклассники еще не в состоянии сдерживать свои чувства и контролировать свое поведение на уроке. Неудовлетворенность уровня притязаний в учебной деятельности может привести к аффектам в поведении и в последующем закрепиться в отрицательных чертах характера. В норме процесс школьного обучения способствует формированию у младшего школьника:

- **эмоциональной выразительности** (богатстве интонаций, оттенков мимики ребенка);
- **эмоциональной впечатлительности** в ситуации познания;
- **способности сдерживать свои эмоции**, овладению собственными чувствами;
- **проявлении социальных эмоций** (чувств ответственности, долга, доверия, сопереживания);
- **эмоциональной децентрации** (способности отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, способности к восприятию эмоций, эмоционального состояния другого человека).

В мире чувств младшего школьника начинают преобладать интеллектуальные чувства (любопытность, удивление, сомнение, чувство догадки, удовольствие от решения задачи, разочарование при неумении решать задачи и

так далее). При адекватной организации учебного процесса интеллектуальные чувства подкрепляются познавательными интересами и учебной мотивацией. Особое значение при организации учебной деятельности имеет эмоциональное переживание ребенком ситуации успеха. Устойчивое отсутствие в процессе познания ситуации успеха снижает любознательность, познавательные интересы, настойчивость в достижении учебной цели и т. п. и приводит к формированию негативных эмоциональных переживаний, связанных с процессом учения, общения с учителем и вообще школой.

В процессе изучения художественного слова (стихи, проза), восприятия отдельных произведений искусства, собственного эмоционально-художественного самовыражения (изодеятельность, театральная деятельность) у младших школьников продолжают формироваться эстетические чувства. Дети способны улавливать эмоциональный характер описываемого пейзажа, отношение и замысел автора. Развитие эстетических переживаний связано и с формированием эмпатии. Примечательно, что потребность в эстетических переживаниях, согласно М. В. Осориной, выше у девочек, чем у мальчиков.

Условия формирования эмоциональной зрелости младшего школьника:

- обучение в школе (нормированный мир социальных отношений, обретение навыков учебной деятельности);
- относительное повышение требований к организованности, ответственности, дисциплинированности со стороны и учителя, и родителей;
- появление требования «быть ответственным за себя»
- единство (одинаковость) требований к поведению ребенка в семье и в школе;
- единство (одинаковость) требований к поведению ребенка со стороны родителей (мамы и папы + ближайших родственников, участвующих в воспитании младшего школьника).

Неблагоприятные варианты развития эмоциональной сферы младшего школьника

Согласно Л. С. Выготскому, в младшем школьном возрасте происходит усложнение эмоциональной сферы. Эмоции и чувства дошкольника мимолетны, ситуативны, в то время как переживания младшего школьника приводят к формированию достаточно устойчивого аффективного комплекса (чувство неполноценности и собственной значимости, компетентности и исключительности). Некоторые из этих аффективных комплексов, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками будут фиксироваться в структуре личности и влиять на самооценку и уровень притязаний.

Переживания ребенка приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний. Внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий (одна и та же отметка, полученная на уроке разными детьми, вызовет у них совершенно разный эмоциональный отклик).

Неблагоприятные варианты развития эмоциональной сферы младшего школьника (эмоциональная незрелость, эмоциональная центрация на себе, фиксация на отрицательных эмоциях, эмоционально-двигательная расторможенность / заторможенность, агрессивность, школьные неврозы и так далее) могут быть обусловлены психофизиологическими предпосылками, и неблагоприятными социально-психологическими условиями (например, неправильными (и/или несогласованными) воспитательными стратегиями).

Так, частым проявлением эмоционально-волевой сферы является детская агрессивность. Враждебные, агрессивные реакции становятся доминирующими в поведении ребенка, длительными и устойчивыми, а причины, вызвавшие данное эмоциональное состояние, неявными, слабодифференцированными для окружающих. Младшие школьники могут проявлять как прямую физическую агрессию (чаще мальчики), так и косвенную вербальную агрессию (чаще девочки).

Тревожность и школьная тревожность (или «школьный невроз») – гипер-трофированный перфекционизм – «синдром отличницы» – стремление оправдать высокие ожидания родителей, учителей и страх оказаться плохим учеником.

Гипервозбудимость и близкое проявление эмоционально-двигательной расторможенности часто являются признаками синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Младшие школьники с СДВГ демонстрируют частые бурные эмоциональные реакции разной модальности (от восторга до обиды и гнева) даже на эмоционально нейтральные события. Гипервозбудимость не позволяет младшему школьнику переключиться с той деятельности, которая вызвала сильные эмоции и двигательную расторможенность на другой вид деятельности. Дети с диагнозом СДВГ, как правило, имеют психофизиологические предпосылки для возникновения синдрома. СДВГ является одной из наиболее часто встречающихся причин академической неуспешности младшего школьника.

Развитие эмоциональной сферы младшего школьника



Социальная ситуация развития эмоциональных проявлений младшего школьника

На формирование эмоционально-волевой сферы младшего школьника оказывает влияние и социальная ситуация взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, а именно:

- формальное равенство одноклассников и реальные различия в эмоционально-поведенческих проявлениях *(я отличаюсь от других);*
- формальное равенство в отношении к детям со стороны учителя и реальные различия в отношениях к более или менее способным *(отношение учителя ко мне отличается);*
- формальное отсутствие отметок в первом классе и реальная замена отметок другими видами поощрений-наказаний *(меня оценивают, сравнивают с другими);*
- высокая зависимость самоотношения младшего школьника от внешней оценки учителя *(учитель особенно значим);*
- возникновение эмоционального отношения к результатам своей деятельности – формируется эмоциональная самооатрибуция *(я всегда успешен, я не всегда успешен, я редко успешен, я никогда не могу быть успешным).*

1.5. СТАНОВЛЕНИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Мотивация учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста.

Ведущие мотивы поведения младшего школьника:

познавательные и социальные мотивы

При традиционной системе обучения существенных изменений в мотивации учения школьников от первого класса к третьему **без специального вмешательства со стороны педагогов и родителей НЕ происходит.**

Л. И. Божович установила, что учебная деятельность ребенка побуждается двумя видами мотивов, имеющих разное происхождение и разную психологическую характеристику: **(1) познавательные мотивы и (2) социальные мотивы.**

Познавательные мотивы – это мотивы учения, обусловленные содержанием или самим процессом учения.

Социальные мотивы – это осознанные побуждения к деятельности возникающие при высшей форме отражения потребностей, в ходе социализации.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ МОТИВЫ

Познавательные мотивы формируются постепенно в процессе самого учения.

Ответственность за формирование познавательных мотивов младшего школьника несут родители и педагоги. Младший школьник живет сегодняшним днем. В связи с этим большое значение приобретает в учебном процессе постановка ближних и дальних целей. Понятие «долг» и «ответственность» пока ребенком не осознаются. Большое значение в формировании у ребенка ответственного отношения к учению, появлении сознательного соподчинении своих действий более важным целям и задачам принадлежит учителю и родителям.

Собственно учебно-познавательные мотивы заложены в содержании самой учебной деятельности, их развитие зависит от уровня познавательных потребно-

стей, с которыми ребенок пришел в школу. В учебной деятельности младший школьник сталкивается с самыми разными затруднениями. Процесс преодоления затруднений различного характера является обязательным условием формирования внутренней мотивации к познанию, интеллектуальной активности.

На познавательную мотивацию не распространяется известный **закон Йеркса-Додсона**. Следовательно, даже постоянное нарастание силы познавательной мотивации не приводит к снижению результативности учебной деятельности.

Постепенно, к 3-4 классу интерес детей направляется на научное содержание учебного предмета, их начинает интересовать объяснение фактов, установление причинных зависимостей. Появляется избирательное отношение к отдельным предметам.

Подлинно познавательные интересы, по мнению В. В. Давыдова, обнаруживаются в том случае, когда ребенок стремится получить не просто тот или иной конкретный по своей сути частный результат, а найти общий способ получения всех результатов данного типа.

СОЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ

Статусный, или мотив позиционный, мотив «быть учеником»: в начале учебного года у первоклассников преобладает так называемый негативный статусный мотив – стремление не быть дошкольником; и лишь затем – позитивный статусный мотив – стремление быть школьником.

Из узколичных мотивов могут быть мотивы благополучия (получить хорошую оценку, заслужить похвалу учителя, родителей) и мотивы престижные (делиться среди других учеников, быть признанным одноклассниками и учителем).

Мотив хорошей отметки. Школьная отметка из знака успеха/неуспеха в определенной деятельности превращается в знак, оценивающий личность в целом. Удовлетворение вызывают только самые высокие отметки.

Мотив признания сверстниками: «быть лучше, чем все» «хочу быть лучшим учеником в классе» – мотив соперничества, конкуренции, что свидетельствует о наличии эгоцентрической позиции.

Повышению учебной мотивации младшего школьника способствует: учет индивидуальных особенностей ребенка; создание ситуации успеха; сотрудничество учащихся на уроке; стимулирование познавательной активности (самостоятельности мышления, положительное отношение к изучаемому предмету, поддержка, помощь, поощрение).

Атрибутивные механизмы академической мотивации достижения у младших школьников. Неблагоприятные варианты самоатрибуции и их влияние на личность и поведение младшего школьника

Период обучения в школе с точки зрения зарубежных теорий мотивации достижения (К. Двек) – начальный этап формирования некоторого объяснительного принципа успехов и неудач.

Стиль самоатрибуции (*наиболее часто используемая стратегия объяснения достижений/неуспехов через приписывание определенных причин происходящему*) наиболее четко проявляется в ситуации переживания ребенком неуспеха. Адаптивной стратегией самоатрибуции достижений младшего школьника в учебной деятельности является апелляция **к собственным стараниям**. Только в этом случае, ребенок способен адекватно оценивать результаты своей деятельности и мотивировать себя (внутренняя мотивация) на преодоление трудностей и достижение результатов. Неадаптивными стратегиями самоатрибуции являются относительно устойчивые (стабильные) ориентации на:

- отсутствие собственных способностей «я не способен», «я никогда не смогу», «у меня это не получится»;
- случайность, везение/невезение «мне просто повезло», «мне не везет», «оценка – это всегда лотерея», «черная кошка дорогу перебежала»;
- зависимость от другого (чаще от учителя) «учитель меня не любит», «учитель ко мне придирается», «учитель меня просто пожалел» и так далее.

Б. С. Волков предлагает перечень действий учителя направленных на развитие мотивации достижения. Учитель способен развивать мотивацию достижения, адаптивную самоатрибуцию следующим образом:

1. Систематически интересуется отношением учащихся к процессу и результату их деятельности.
2. Обсуждает достижения и промахи ученика, спрашивая: «Ты удовлетворен результатом?» Но оценочных суждений не делает: «Ты хорошо справился с заданием?»
3. Ставит ученика в ситуацию выбора цели (по уровню сложности задания, по способу достижения цели).
4. Направляет учащихся на выбор реалистических целей, исходя из их индивидуальных особенностей, достигаемые цели постепенно усложняются.
5. Помогает ученику увидеть связи между его усилиями и результатами деятельности:
 - а) просит ученика рассказать, что было трудно и как с этим справился;
 - б) обсуждает не только его неудачи, но и успехи.
6. Создает ситуацию достижения успеха (дает чаще такие задания, где ученик добьется успеха, учит «разбивать» сложные задачи на ряд простых).
7. Развивает познавательную мотивацию достижения успеха.

1.6. СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Особенности развития самооценки и уровня притязаний в младшем школьном возрасте

С поступлением ребенка в школу изменяется весь строй личности ребенка, меняется его режим, складываются новые отношения с окружающими людьми, прежде всего с учителем.

Основные личностные особенности первоклассника:

- отношение к познанию как к игре;
- большая впечатлительность на фоне сложностей выделения главного, существенного в изучаемом;
- доверие к учителю на фоне высокой потребности в похвале со стороны учителя;
- большая подражательность и послушание по отношению к значим взрослым (учителю);
- повышенная реактивность (импульсивность, нетерпеливость, стремление к действию) на фоне несформированной ответственности за себя, свои достижения в учебной деятельности.

В учебной деятельности ребенок познает себя, у него складываются представления о себе и самооценка. На развитие самопознания оказывает влияние школьная отметка успеваемости. От характера самооценки зависит и отношение младшего школьника к самому себе. Важно, чтобы умение ребенка было ценным «в глазах» сверстников (и взрослых). Лучше всех играет в футбол, решает задачи, играет на гитаре, поет, рисует и так далее. Когда сверстники положительно оценивают того или иного «умельца», он чувствует свою ценность (индивидуальность).

Адекватная самооценка предполагает:

- уверенность в себе (без самолюбования);
- самокритичность (без самоедства).

Самооценка младшего школьника вырабатывается на основе критерия оценивания учебных работ, очень чувствительна к учительским оценкам. Поэтому педагог должен учитывать, что:

- конкретная самооценка ученика развивается на фундаменте положительной общей самооценки (базисное принятие ученика);
- конкретная самооценка должна быть адекватной, осознанной, дифференцированной.

В развитии самооценки младшего школьника большую роль играет становление его рефлексивных действий. Он должен уметь обращаться к основаниям своих и чужих действий, знанию о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. В результате целенаправленного формирования действия оценки младший школьник научится фиксировать трудности и анализировать их причины.

Глава 2. ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

2.1. Семинарское занятие № 1

Тема «**МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**»

Общие вопросы для обсуждения:



1. Структура учебной деятельности как ведущей деятельности младшего школьника.
2. Влияние учебной деятельности на развитие познавательной функции.
3. Влияние учебной деятельности на развитие личности младшего школьника.

Читаем классиков:



Подготовить конспекты статей (см. Приложения):

(1) Д. Б. Эльконин «Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте».

(2) Г. А. Цукерман «Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников».

Вопросы к детскому психологу:

1. Если младший школьник не понимает значение какого-либо слова, используемого учителем, будет ли он обращаться с просьбой пояснить это слово?

Объясните ваш ответ.



При помощи какого способа (способов) можно убедиться в том, что младший школьник понял суть информации?



2. Продолжите предложение «Младший школьник в ходе учебной деятельности уже способен:

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

3. Почему учебная деятельность является ведущим видом деятельности только в младшем школьном возрасте, несмотря на тот факт, что она продолжается и на следующих возрастных этапах?



4. В чем основные отличия оценки и отметки?



5. Почему необходимо учить младшего школьника действию контроля?



6. Опишите возможные трудности первоклассника, не имевшего возможность посещать детский сад и другие детские образовательные учреждения.



7. Заполните таблицу

Структура учебной деятельности		
характеристики	компоненты	состав
Систематичность, ...	Учебные задачи, ...	Знания, ...

8. Какими способами можно развивать саморегуляцию младшего школьника (на уроке, дома)?



9. В какие игры продолжают играть младшие школьники (девочки, мальчики)?
Опишите значение игры для психического развития младшего школьника.



Семинарское занятие № 2

Тема «ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ»

Общие вопросы для обсуждения:



1. Развитие произвольности познавательных процессов.
2. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте.
3. Развитие речи как целенаправленная деятельность.

Читаем классиков:

Подготовить конспект статьи (см. Приложения):



И. В. Дубровина «Младший школьник: развитие познавательных способностей»

Вопросы к детскому психологу:

1. На уроке математики некоторые учащиеся во время решения математических задач считают на пальцах. О чем свидетельствует данная ситуация?



2. Во время консультации родители жалуются на поведение ребенка: *«Наш сын уже умеет прибирать свое рабочее место, книги, тетради, аккуратно складывает игрушки. Но пока не напомним, не скажешь раз двадцать, так и будет сидеть в неприбранной комнате»*. Прокомментируйте ситуацию и предложите рекомендации родителям.



3. Какие индивидуальные особенности внимания должен учитывать учитель младших классов?



4. Родители, объясняя школьные неуспехи своей дочери, говорят: «Она не слушает на уроках, балуется. Поэтому плохо учится». В чем суть заблуждения родителей?



5. Ученик второго класса без особого труда может рассказать почти наизусть материал из учебника. Однако, если задать ребенку уточняющий вопрос, он теряется и начинает свой рассказ с того, о чем уже говорил. В чем причина такого поведения ребенка? Как данная особенность познавательного процесса может сказаться в будущем (средних классах) на учебной деятельности?



6. Во время занятия ученик долго старается сосредоточить внимание на материале. Когда, наконец, ему это удастся, возникает новая сложность обратить

свое внимание на другой вид деятельности. В чем суть проблемного поведения ребенка? Спланируйте сопровождающую деятельность педагога-психолога.



7. Ученице первого класса предложили классифицировать на как можно большее количество групп карточки с написанными на них словами. Она собрала карточки «вилка», «тарелка», «супница», «кран», «стол», «стулья», «холодильник» в одну группу и назвала ее – «кухня». На просьбу сделать из этой группы еще несколько групп затруднилась с ответом. О каких особенностях познавательной сферы свидетельствует ее поведение?



9. Почему уже в начальной школе должны преобладать объяснительные знания, а не репродуктивные?



10. Первоклассник пишет буквы Р, Я, К, В, И, С, Б зеркально, но читает правильно и достаточно бегло. В чем причина данной ошибки написания?



11. Охарактеризуйте развитую речь ученика четвертого класса.



Семинарское занятие № 3

Тема «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА»

Общие вопросы для обсуждения:



1. Социальная ситуация развития эмоциональных переживаний младшего школьника
2. Развитие эмоциональной сферы младшего школьника: благоприятный вариант.
3. Неблагоприятные варианты развития эмоционально-волевой сферы младшего школьника.

Читаем классиков:

Подготовить конспект статьи (см. Приложения):

(1) Л. И. Божович «Развитие воли в младшем школьном возрасте»

Вопросы к детскому психологу:

1. В младшем школьном возрасте психологи относят большинство детей к так называемому художественному типу. Как это можно объяснить?



2. К каким особенностям эмоционально-поведенческих проявлений может привести неудовлетворенность уровня притязаний в учебной деятельности младшего школьника?



3. Что в большей степени вызовет интерес у младшего школьника фактическая ситуация (*что, где, когда, как*) или ее причины (*почему, зачем*)? Прокомментируйте свой ответ.



4. Зачем учитель старается разнообразить виды интеллектуальной деятельности на уроке? Какие эмоции вызывает интеллектуальная деятельность у младшего школьника?



5. Заполните проблемы, прокомментируйте свои ответы. «*Чувства младшего школьника определяются успехами в _____, оценкой _____ и отношением _____.*»

Комментарий к ответу



6. Почему важна первоочередность обучения ребенка письму, а не набору текста на компьютере? Как можно объяснить следующую ситуацию: один и тот

же ребенок допускает в пять раз больше ошибок при наборе текста на компьютере, чем при письме.



7. Приведите пример эмоциональной децентрации в младшем школьном возрасте .



8. Какие социально-психологические условия способствуют формированию у ученика школьного невроза?



9. Представьте основные регулятивные универсальные учебные действия в виде схемы



10. Ученик второго класса просит библиотекаря дать ему учебник по физике. Как поступить библиотекарю? Чем обусловлена такая просьба мальчика?



**Тема «ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ»**

Общие вопросы для обсуждения:



1. Ведущие мотивы поведения младшего школьника.
2. Развитие учебной мотивации.
3. Развитие академической мотивации достижения.
4. Становление социальных мотивов поведения младшего школьника.
5. Неблагоприятные варианты атрибуции поведения и их влияние на поведение и личность младшего школьника.

Читаем классиков:



Подготовить конспект статьи (см. Приложения):

(1) А. К. Маркова «Психологическая характеристика мотивации учения школьников. Виды мотивов»

Вопросы к детскому психологу:

1. Мама первоклассницы работает в детском саду. Забирая девочку из школы, мама предлагает ей пойти вместе в детский сад, чтобы не оставаться одной дома. Дочь настойчиво отказывается от такого предложения, хотя раньше с большим удовольствием посещала детский сад. Объясните поведение девочки.



2. Почему мотив высокой оценки более значим для младшего школьника, чем широкие социальные мотивы учения (долг, ответственность, необходимость получения образования и т. п.)?



3. О каком мотиве идет речь в следующем примере? *«К Ване пришел Миша и позвал его гулять. А Ваня Сказал, что еще не сделал уроки, и если он не успеет все сделать, то учительница будет его ругать».*



4. Перед тем, как выставить отметку за выполненное задание учитель интересуется мнением учеников, спрашивая каждого ребенка: *«Ты удовлетворен результатом?», «Как ты справился с заданием?», «Что у тебя получилось?»* Объясните зачем учитель задает такие вопросы детям.



5. Почему у первоклассников безотметочное обучение? Кто из психологов и педагогов указывал на необходимость такого обучения?



6. Детям 8-9 лет задавали один и тот же вопрос: *«Для чего нужно хорошо учиться?»* Были получены разные ответы.

- a) *«... чтобы из школы не выгнали»;*
- b) *«... чтобы быть самым умным в классе»»*
- c) *«... чтобы мама похвалила»;*
- d) *«... чтобы родители разрешили посидеть за компьютером»;*
- e) *«... чтобы получить пятерку».*

С точки зрения психологии младшего школьника проклассифицируйте мотивы поведения детей.



7. От каких факторов зависит развитие учебно-познавательных мотивов младшего школьника в первый месяц обучения в школе.



8. С какой целью большинство учителей, слушая ответ ученика, кивают головой. Нужно ли это делать? Прокомментируйте свой ответ.



9. Какую фразу вы рекомендовали бы предпочесть родителю, если ему понравился результат, но он считает, что ребенок мог выполнить задание лучше.

- *«Зная тебя, я был уверен, что ты все сделаешь хорошо»;*
- *«Зная тебя и твои способности, я думаю, ты мог бы сделать это лучше».*



Свой вариант _____

10. Как формируются представления младшего школьника о собственной компетентности в различных видах деятельности (в сравнении с дошкольным возрастом)? Каким образом данные представления сказываются на мотивации учебной деятельности и ее результатах?



Семинарское занятие № 5

Тема «МЕЖЛИЧНОСТНО-СОЦИАЛЬНАЯ СФЕРА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ»

Общие вопросы для обсуждения:



1. Развитие социального поведения младшего школьника (поведение в школе, в семье, в кругу сверстников).
2. Отношения младшего школьника со взрослыми.
3. Половой диморфизм межличностных отношений в младшем школьном возрасте.
4. Феномен дружбы и лидерства в младшем школьном возрасте.

Читаем классиков:



Подготовить аннотацию 9 главы «Зачем дети строят «штаб»?»: из книги М. В. Осориной «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Речь, 2007. С. 145–168»

Вопросы к детскому психологу:

1. Сравните причины дружбы между детьми в первом классе и между детьми в четвертом классе. Проанализируйте сходства и различия причин дружбы.



2. Кто для первоклассника является другом?



4. В каком возрасте острее переживается замечание, сделанное учителем в присутствии других детей в 7 лет или в 10 лет? Почему?



5. Для развития коммуникативных навыков у малообщительного первоклассника необходимо создавать ситуации взаимодействия и общения с ... (бо-

лее младшим ребенком, с ровесником, со старшим ребенком). Прокомментируйте ваш выбор.



6. Учитель несколько недель хвалил первоклассника Ваню за опрятность, активность, готовность поделиться чем-либо с ребятами. Как к Ване стали относиться одноклассники? Почему?



7. На что именно влияет положение ученика в группе ровесников? Дайте развернутый ответ.



8. Опишите личностные качества лидера детского коллектива в младшем школьном возрасте



9. Заполните таблицу, выбирая варианты ответов, приведенные ниже. Прокомментируйте свой выбор.

<i>Ученик ПЕРВОГО класса положительно оценивает...</i>	<i>Ученик ТРЕТЬЕГО класса положительно оценивает...</i>

Варианты ответов: *аккуратность, хорошую успеваемость, физическую силу, отзывчивость, привлекательную внешность, активность.*

10. Опишите возможные последствия отсутствия «естественной сепарации» в младшем школьном возрасте.



11. Пятеро второклассников после каникул рассказывают друг другу о том, как они провели лето, какие «подвиги» совершили. В своих историях мальчики стараются поразить друг друга своей ловкостью, смекалкой, рискованностью и смелостью. Каковы психологические причины подобного поведения?



Семинарское занятие № 6

Тема «НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА»

Общие вопросы для обсуждения:



1. Младший школьник с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.
2. Проявления агрессии в младшем школьном возрасте.
3. Тревожность и застенчивость младшего школьника.
4. Перфекционизм и его влияние на эмоциональное благополучие ребенка, мотивацию и эффективность учебной деятельности.

Читаем классиков:



Подготовить конспект статьи (см. Приложения): (1) А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман «Основные варианты неблагоприятного развития младших школьников»

Вопросы к детскому психологу:

1. Во время урока Дима сидит под партой и играет принесенными из дома машинками. Если машинок нет, играет ластиком и карандашами (имитирует звук поезда, лает и так далее). На замечания учителя не реагирует, отвлекает своим поведением других детей. В присутствии мамы, бабушки Дима ведет себя адекватно, выполняет задания, слушает учителя. Объяснить причины своего поведения ребенок затрудняется.

Прокомментируйте ситуацию. Сформулируйте и обоснуйте возможные причины поведения.



2. На уроке Соня ведет себя спокойно, уверенно, улыбается на шутки учителя, может попросить у соседа по парте ластик, линейку. Однако, если учитель предлагает Соне дать ответ на задание у доски, девочка начинает плакать, отказывается отвечать, встать из-за парты. Прокомментируйте ситуацию.

Сформулируйте и обоснуйте возможные причины поведения девочки.



3. *Аня – любимица многих учителей. Девочку характеризуют как добрую, умную, обаятельную и так далее. В классе, где учится Аня очень сильная конкуренция между детьми за положение ведущих учеников, за лидерство в коллективе, нередко конфликты. Однако Аню эти инциденты не касаются, более того, ее авторитет общепризнан. Однако Аня очень сильно переживает из-за отметок. Изредка Аня получает «четверки»: на глазах слезы и кажется, что это – самый несчастный ребенок. Учителя стараются смягчить «удар», предваряя объявление результатов диктанта (контрольной) монологом о том, что оценка – это лотерея, что даже самые лучшие ученики могут отвлечься или забыть какую-нибудь мелочь и иногда получают «четверки», – но на девочку никакие уговоры не действуют.*

Прокомментируйте ситуацию. Сформулируйте и обоснуйте возможные причины поведения девочки.



4. *Классный руководитель обращается с запросом к педагогу-психологу школы. Учителя очень беспокоит Саша, который характеризуется как «очень неблагополучный ребенок». У мальчика по основным предметам двойки, на уроках крайне невнимателен, расторможен, класс ребенка полностью отвергает. Родителей мальчика учитель также характеризует как «трудных», «малообщительных», «старającychся всячески оправдывать выходки мальчика».*

Спланируйте этапы работы педагога-психолога, сформулируйте вопросы для индивидуальной беседы с учителем, с родителями. На какие аспекты поведения ребенка психолог должен обратить внимание во время наблюдения за Сашей?



5. *Обращение учителя к педагогу-психологу: «Одна из учениц моего класса – Лена бьет одноклассников. Посоветуйте, как прекратить это безобразие». Данные, приведенные учителем. Лена прошла в гимназический класс по конкурсу из параллельного класса в ноябре (2 месяца назад). В своем первом классе была лидером, занималась музыкой, выезжала на гастроли за рубеж. Сейчас (во втором классе) учится хорошо, всегда готовится к урокам. Первый инцидент (драка) началась с игры в снежки, в ходе которой Лене показалось, что две девочки «объединились против неё, и специально кидаются снежками именно в нее». Лена ударила по лицу одну из девочек, разбив ей очки. Досталось и второй однокласснице. Спустя неделю похожий инцидент произошел с соседом по парте, который «специально не поделился» с Леной линейкой.*

Прокомментируйте ситуацию. Сформулируйте и обоснуйте возможные причины поведения девочки.



6. Слава – ученик третьего класса, учится хорошо, к его поведению у учителя претензий нет, с одноклассниками ровные отношения, близкого друга в классе нет. Слава не проявляет инициативы в установлении дружеских отношений со сверстниками, во время перемены сидит за партой и читает или смотрит как другие дети общаются, внеклассные мероприятия обычно игнорирует, редко ездит на экскурсии, объясняя это тем, что не хочет волновать маму. Устные ответы у доски представляют для Славы тяжкое испытание: он краснеет, запинаясь, на глазах наворачиваются слезы, в связи с этим учитель вынужден давать ему письменные задания, с которыми он, как правило, прекрасно справляется. Мальчика воспитывает мама, которая редко бывает дома, много работает. В дошкольном возрасте Слава не посещал детский сад. Прокомментируйте особенности в поведении ученика, приведите возможные причины, сформулируйте вопросы для индивидуальной беседы с мамой мальчика.



Глава 3. ПЛАНЫ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

Лабораторное занятие (№ 1)

по теме «Психологический анализ урока в начальной школе»

Цель: формирование готовности студента к профессиональному психолого-педагогическому наблюдению и анализу условий актуализации познавательной активности младшего школьника на уроке.

Рассматриваемая проблема: зависимость познавательной активности младшего школьника от форм и методов работы, реализуемых в ходе урока учителем начальных классов.

Методические материалы и рекомендации для студентов по подготовке к лабораторному занятию:

Диагностический инструментарий.

Структура психологического анализа урока

1. Логичность и содержательность урока (выдержанность всех компонентов структуры урока).
2. Соответствие учебного материала возрастным и иным особенностям а) ведущему сенсорному каналу, б) колебаниям работоспособности, в) темпу психической деятельности, г) уровню общей и предметной подготовки учащихся.
3. Темп урока: адекватный, неадекватный.
4. Эмоциональный фон (положительный, психосберегающий, отрицательный, истощающий).
5. Преобладание поля (визуального, аудиального, кинестетического, дигитального, все виды).
6. Речевая среда (преобладание речи а) педагога (многословие, постоянное многократное повторение вопросов, инструкций); б) преобладание речи учащихся.

7. Формирование общеинтеллектуальных умений: а) умение выделять и осознавать учебную задачу, б) умение удерживать учебную задачу, в) умение строить план деятельности и способы ее осуществления, г) умение строить гипотезу и прогнозировать результат, д) осуществление контроля и самооценки, е) умение анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, ж) умение пользоваться вспомогательными материалами (таблицами, схемами и т. д.), з) умение слушать и слышать речь другого.

8. Личностно-мотивационный компонент: а) побуждение учащихся к самоанализу, б) применение заданий, основанных на необходимости делать самостоятельный выбор, в) использование ошибок как обучающих моментов, г) использование проблемных и творческих заданий.

9. Позиция педагога, (педагога-психолога) по отношению к учащимся: а) взрослый-ребенок, б) родитель-ребенок, в) взрослый-взрослый, г) ребенок-ребенок.

10. Поведение педагога-психолога на уроке а) авторитарное, б) развлекательно-заигрывающее, в) заинтересованное-демократическое.

11. Реакция педагога, (педагога-психолога) на неуспех в деятельности учащихся, на неправильные ответы и неудачные вопросы а) адекватная, б) неадекватная.

12. Поведение учащихся а) подчинение, б) свободное общение в рамках темы, в) пассивное участие, г) отсутствие интереса, д) свободное общение не по теме урока.

Ход занятия:

- (1) анализ методического инструментария;
- (2) посещение двух уроков в начальной школе (первый или второй класс);
- (3) фиксация индикаторов в бланке наблюдения «Психологический анализ урока в начальной школе»;
- (4) расшифровка и интерпретация результатов наблюдения;
- (5) обсуждение на лабораторном занятии полученных результатов.

Лабораторное занятие (№ 2)

по теме «**Наблюдение за регулятивными универсальными учебными действиями младших школьников на уроке**»

Цель: формирование готовности студента к профессиональному психолого-педагогическому наблюдению и анализу регулятивных универсальных учебных действий младшего школьника на уроке.

Рассматриваемая проблема: развитие регулятивных универсальных учебных действий младшего школьника на уроке.

Методические материалы и рекомендации для студентов по подготовке к лабораторному занятию:

Карта наблюдения (разрабатывается студентом). Методические рекомендации по разработке инструментария (См. Приложение)

Ход занятия:

- (1) разработка инструментария «Карта наблюдения регулятивных УУД младшего школьника»;
- (2) посещение двух уроков в начальной школе (первый или второй класс);
- (3) фиксация индикаторов в бланке наблюдения «Карта наблюдения регулятивных УУД младшего школьника»;
- (4) расшифровка наблюдения и анализ полученных данных;
- (5) обсуждение на лабораторном занятии полученных результатов.

Лабораторное занятие (№ 3)

по теме «**Разработка индивидуальной консультации для родителей младшего школьника по коррекции школьной неуспешности**»

Цель: формирование умений у студентов разрабатывать индивидуальную психологическую консультацию для родителей младшего школьника со сложностями в освоении основной образовательной программы.

Рассматриваемая проблема: академическая неуспешность детей младшего школьного возраста, коррекция школьной неуспешности учеников начальной школы, социальные условия эффективной коррекции школьной неуспешности детей младшего школьного возраста.

Методические материалы и рекомендации для студентов по подготовке к лабораторному занятию:

Методические рекомендации по разработке психолого-педагогической консультации для родителей по коррекции школьной неуспешности ребенка в домашних условиях.

Ход занятия:

- (1) организационный этап (создание микрогрупп студентов для подгрупповой работы (по 5-6 человек);
- (2) описание проблемной ситуации, связанной с школьной неуспешностью со слов учителя/ей, родителя/ей, результаты наблюдения за ребенком (для каждой группы студентов предлагается конкретная ситуация);
- (3) создание синтетической картины изучаемого объекта на феноменологическом уровне, определение предполагаемых причин, краткое резюме (работа в подгруппе);
- (4) подбор, разработка рекомендаций для родителей по коррекции школьной неуспешности ребенка (текстовое сообщение для родителей)
- (5) обсуждение на лабораторном занятии полученных результатов.

Лабораторное занятие (№ 4)

Психологическая консультация для родителей старших дошкольников, посещающих школу развития

«Готов ли ваш ребенок к обучению в школе?»

Цель: формирование умений у студентов разрабатывать психологическую групповую консультацию для родителей старших дошкольников по проблеме психологической готовности к обучению в школе.

Рассматриваемая проблема: психологическая готовность ребенка к обучению в школе в условиях внедрения новых образовательных стандартов.

Методические материалы и рекомендации для студентов по подготовке к лабораторному занятию: методические материалы «Принципы разработки и реализации групповых психолого-педагогических консультаций для родителей старших дошкольников и первоклассников».

Ход занятия:

- (1) организационный этап (создание микрогрупп студентов для подгрупповой работы (по 5-6 человек);
- (2) ознакомление с методическими материалами «Принципы разработки и реализации групповых психолого-педагогических консультаций для родителей старших дошкольников и первоклассников»;
- (3) разработка рекомендаций для родителей;
- (4) проведение консультаций для родителей на базе ДООУ или школы развития.

Глава 4. ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

4.1. Основная литература /фонд УрГПУ/

- Волков, Б. С. Возрастная психология: От младшего школьного возраста до юношества [Текст] : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. Волкова. – М. : Владос, 2010. – 343 с.
- Минюрова, С. А. Психология развития и возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / С. А. Минюрова ; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии. – Екатеринбург, 2010. – 116 с.
- Реан, А. Психология и педагогика [Текст] / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. – СПб. : Питер, 2010. – 432 с.

Дополнительная литература /фонд УрГПУ/

- Амелина, Л. С. Младший школьник и велосипед [Текст] / Л. С. Амелина // Нач. шк. – 2011. – № 2. – С. 71-74.
- Буслаева, Е. Б. Одаренный школьник: опыт реализации муниципальной программы поддержки одаренных детей [Текст] / Е. Б. Буслаева, И. В. Загирова. // Вестн. образования России. – 2009. – № 15. – С. 53-56.
- Гаврилычева, Г. Ф. Младший школьник и его ценности [Текст] / Г. Ф. Гаврилычева // Начальная школа. – 2008. – № 7. – С. 13-18.
- Костяк, Т. В. Тревожный ребенок: младший школьный возраст [Текст] / Т. В. Костяк. – М. : Академия, 2008. – 96 с.
- Леонова, Н. А. Младший школьник: опыт нравственного поведения: формирование нравственной компетентности младших школьников [Текст] / Н. А. Леонова // Начальная школа. – 2010. – № 5. – С. 22-26.
- Лифанова, Т. М. Младший школьный возраст как наиболее значимый этап формирования экологической культуры у учащихся с нарушением интеллекта [Текст] / Т. М. Лифанова, И. А. Гребенникова // Коррекц. педагогика: теория и практика. – 2010. – № 3. – С. 9-17.

- Овчинникова, Е. Школьник и компьютер [Текст] / Е. Овчинникова // Нач. шк. : прил. к газ. «Первое сент.». – 2011. – № 1. – С. 38-41.
- Садырин, В. В., Уварина, Н. В. Современный младший школьник: условия творческой самоактуализации личности [Текст] / В. В. Садырин, Н. В. Уварина. // Нач. шк. плюс до и после. – 2011. – № 11. – С. 65-68.

4.2. Интернет источники

- Дубровина, И. В. Младший школьник: развитие познавательных способностей [Электронный ресурс] : пособие для учителя / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – Режим доступа: <http://www.prosv.ru/metod/dubrovina/index.html>.
- Максакова, В. И. Организация воспитания младших школьников [Электронный ресурс] : методическое пособие для учителя / В. И. Максакова. – Режим доступа: <http://www.prosv.ru/metod/maksakova/index.htm>.
- Зак, А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников [Электронный ресурс] / А. З. Зак. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/Zrt-1984/Zrt-1984.htm#n2>.
- Гордеева, Т. О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева // Вестник Московского университета. 14 серия Психология. – 2011. – № 3. – С. 33-45. – Режим доступа: http://www.psy.msu.ru/science/vestnik/archive/vestnik_2011-3.pdf.
- Гордеева, Т. О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2011. – № 1 (15). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html#r3>.
- Тематические статьи на сайте МГППУ по детской психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fpo.ru/doshkol/index.html>.

- Крайг, Г. Психология развития [Электронный ресурс] / Г. Крайг, Д. Бокум. – Режим доступа: http://www.koob.ru/kraig_bokum_1/kraig_bokum_psihologia_razvitija.
- Видеолекторий по проблемам психологии детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=28980.
- Образовательный видеопортал. Видеолекции ведущих ученых по проблемам формирования и развития личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://univertv.ru/video/psihologiya>.

4.3. Вопросы для самопроверки

1. При помощи какого способа (способов) можно убедиться в том, что младший школьник понял суть информации?
2. Если младший школьник не понимает значение какого-либо слова, используемого учителем, будет ли он обращаться с просьбой пояснить это слово?
3. Продолжите предложение «Младший школьник в ходе учебной деятельности уже способен: ...»
4. Почему учебная деятельность является ведущим видом деятельности только в младшем школьном возрасте, несмотря на тот факт, что она продолжается и на следующих возрастных этапах?
5. В чем основные отличия оценки и отметки?
6. Почему необходимо учить младшего школьника действию контроля?
7. Опишите возможные трудности первоклассника, не имевшего возможность посещать детский сад и другие детские образовательные учреждения.
8. Какими способами можно развивать саморегуляцию младшего школьника (на уроке, дома)?
9. В какие игры продолжают играть младшие школьники (девочки, мальчики)? Опишите значение игры для психического развития младшего школьника.

10. Какие индивидуальные особенности внимания должен учитывать учитель младших классов?
11. Родители, объясняя школьные неуроки своей дочери, говорят: «Она не слушает на уроках, балуется. Поэтому плохо учится». В чем суть заблуждения родителей?
12. Ученик второго класса без особого труда может рассказать почти наизусть материал из учебника. Однако, если задать ребенку уточняющий вопрос, он теряется и начинает свой рассказ с того, о чем уже говорил. В чем причина такого поведения ребенка? Как данная особенность познавательного процесса может сказаться в будущем (средних классах) на учебной деятельности?
13. Почему уже в начальной школе должны преобладать объяснительные знания, а не репродуктивные?
14. Первokлассник пишет буквы Р, Я, К, В, И, С, Б зеркально, но читает правильно и достаточно бегло. В чем причина данной ошибки написания?
15. Охарактеризуйте развитую речь ученика четвертого класса.
16. В младшем школьном возрасте психологи относят большинство детей к так называемому художественному типу. Как это можно объяснить?
17. К каким особенностям эмоционально-поведенческих проявлений может привести неудовлетворенность уровня притязаний в учебной деятельности младшего школьника?
18. Что в большей степени вызовет интерес у младшего школьника фактическая ситуация (*что, где, когда, как*) или ее причины (*почему, зачем*)? Прокомментируйте свой ответ.
19. Зачем учитель старается разнообразить виды интеллектуальной деятельности на уроке? Какие эмоции вызывает интеллектуальная деятельность у младшего школьника?
20. Почему важна первоочередность обучения ребенка письму, а не набору текста на компьютере? Как можно объяснить следующую ситуацию: один и тот же ребенок допускает в пять раз больше ошибок при наборе текста на компьютере, чем при письме.

21. Приведите пример эмоциональной децентрации в младшем школьном возрасте.
22. Какие социально-психологические условия способствуют формированию у ученика школьного невроза?
23. Почему мотив высокой оценки более значим для младшего школьника, чем широкие социальные мотивы учения (долг, ответственность, необходимость получения образования и т. п.)?
24. От каких факторов зависит развитие учебно-познавательных мотивов младшего школьника в первый месяц обучения в школе.
25. Как формируются представления младшего школьника о собственной компетентности в различных видах деятельности (в сравнении с дошкольным возрастом)? Каким образом данные представления сказываются на мотивации учебной деятельности и ее результатах?

4.4. Примерные темы рефератов и курсовых работ

Примерные темы рефератов

- Развитие предметных и орудийных действий и мышления.
- Школьный невроз: этиология, симптоматика и коррекция.
- Фрустрация и ее проявления у младших школьников.
- Особенности развития мышления младшего школьника.
- Формы мышления и их влияние на развитие логического мышления.
- Теория когнитивного развития Ж. Пиаже.

Примерные темы курсовых работ

- Психологические особенности личности младшего школьника.
- Школьные неврозы: условия возникновения и коррекции.
- Ситуация успеха и ее значение в формировании личности ребенка младшего школьника.

- Формирование универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте.
- Особенности социальной ситуации развития личности.
- Гендерные особенности личности детей младшего школьного возраста.
- Развитие саморегуляции младших школьников.

4.5. Вопросы к зачету

1. Основные новообразования младшего школьного возраста.
2. Социальная ситуация развития младшего школьника.
3. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности.
4. Социально-психологическая дезадаптация младшего школьника.
5. Особенности мышления на стадии конкретных операций. Опыты Ж. Пиаже.
6. Развитие речи в младшем школьном возрасте как целенаправленная деятельность.
7. Когнитивное развитие младшего школьника: внимание, память, представление и воображение.
8. Феномен эмоциональной зрелости и условия его формирования в младшем школьном возрасте.
9. Неблагоприятные варианты развития эмоциональной сферы.
10. Эмоционально-волевая сфера личности младшего школьника
11. Мотивация учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста.
12. Ведущие мотивы поведения младшего школьника: познавательные и социальные мотивы.
13. Социальные мотивы поведения младшего школьника.
14. Неблагоприятные варианты атрибуции поведения и их влияние на поведение и личность младшего школьника.
15. Особенности развития самооценки и уровня притязаний в младшем школьном возрасте.

16. Становление Я-концепции младшего школьника
17. Неблагоприятные варианты развития личности в младшем школьном возрасте.
18. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.
19. Академическая неуспешность в младшем школьном возрасте.
20. Межличностно-социальная сфера личности.

4.6. ГЛОССАРИЙ

Аффективное воображение – выполняет функцию защиты «Я» путем проигрывания негативных переживаний или создания воображаемых компенсаторных ситуаций.

Ведущая деятельность – вид деятельности, в которой возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии развития.

Возраст – объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная стадия развития индивида в онтогенезе.

Возрастные кризисы – особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями.

Готовность к школьному обучению – желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка.

Зона ближайшего развития – расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития.

Иерархия мотивов – система побудительных сил поведения, в которой менее значимые побуждения подчинены более значимым.

Интерииоризация – формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.

Кризис 7 лет по Л. И. Божович – период рождения социального «Я» ребенка.

Младший школьный возраст – период жизни (детства) человека от 6-7 лет до 10-11 лет.

Моделирование – при восприятии объектов со сложными свойствами, которые могут быть определены при помощи одного эталона.

Мотив достижения успеха - потребность человека добиваться успеха в различных видах деятельности, особенно в ситуациях соревнования с другими людьми.

Мотивация избегания неудачи – стремление человека в любой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, особенно там, где результаты его деятельности оцениваются другими людьми.

Наглядно–действенное мышление – один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов.

Наглядно-образное мышление – мышление, обусловленное внутренними ориентировочными действиями с образами.

Научное понятие – одна из форм отражения мира в мышлении, с помощью которой познается сущность явлений, процессов, обобщаются их существенные стороны и признаки.

Новообразование развития – качественно новый тип личности и взаимодействия человека с действительностью, отсутствующий как целое на предыдущих этапах его развития.

Образное мышление – решение ряда задач посредством оперирования образами, без выполнения практических действий.

Обучение – процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений, навыков.

Преодоление познавательного эгоцентризма – частое переключение с одной роли на другую в процессе игры, переход с позиции ребенка на позицию взрослого, что приводит к систематическому «расшатыванию» представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создает условия для координации разных позиций.

Произвольность и осознанность психических процессов – новообразования младшего школьного возраста, характеризующиеся значительным влиянием воли и сознания ребенка на протекание всех психических процессов.

Произвольность поведения – это опосредованность поведения определенным представлением. По Д. Б. Эльконину, в дошкольном возрасте ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, затем становится все более обобщенным (в форме правила или нормы). На основе П. п. появляется стремление управлять собой и своими поступками.

Психологическая готовность к школе – развитие у детей потребности в общении с другими детьми, умения подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справиться с ролью школьника в ситуации школьного обучения. Выделяют личностную, интеллектуальную и социально-психологическую готовность к школе.

Развитие психики – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Рефлексия – способность осознавать свои особенности; осознавать, как эти особенности воспринимаются другими, и строить свое поведение с учетом возможных реакций другого.

Самооценка – оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Самоуважение – видение себя человеком, обладающим положительными качествами, то есть таким, кто делает хорошо все, что считает важным.

Соподчинение мотивов – способность ребенка подчинить одно свое желание другому и на этой основе сделать выбор. Это означает появление волевого поведения, что придает выраженную направленность всему поведению.

Социальная ситуация развития – складывающееся к началу каждого нового этапа своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между человеком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной.

Социальный возраст – социальные изменения, которые происходят в психике, измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека, а жизненные и возрастные изменения, определяют мировоззрение человека, его отношение к жизни.

Умственные действия – действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания, без опоры на внешние средства, в том числе слышимую речь.

Условия развития – внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые, не выступая в качестве движущих сил развития, влияют на него, направляя ход развития, формируя его динамику и определяя источники развития.

Учебная деятельность – ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте, представляющий собой форму социальной активности, реализуемую посредством учебно-познавательных действий и учебных операций.

Учебная задача – один из компонентов учебной деятельности, включающий систему заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы (принципы) действия.

Учебная операция – один из компонентов учебной деятельности, входящий в состав способа действий и составляющий его основное звено.

Эгоцентризм – неспособность ребенка, сосредотачиваясь на собственных интересах, изменять исходную познавательную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению, даже перед лицом противоречащей его опыту информации.

ПРИЛОЖЕНИЯ «ЧИТАЕМ КЛАССИКОВ»

Даниил Борисович Эльконин
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ
ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ»*

1. Учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в них осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов. Объяснение возникающих в школьном возрасте основных новообразований невозможно вне анализа процесса формирования учебной деятельности и ее уровня. Изучение закономерностей формирования учебной деятельности является центральной проблемой возрастной психологии – психологии школьного возраста.

2. В детской и педагогической психологии проблема формирования учебной деятельности не была поставлена. Исследования, проведенные до сего времени, касались отдельных ее сторон, главным образом связанных с мотивацией учения (исследования по мотивам учения и педагогической оценке Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович и других).

3. Усвоение возможно не только в учебной деятельности, но и в других видах деятельности: в игре, в процессе решения практических задач и т. п. Учебная деятельность не тождественна усвоению. Усвоение является основным содержанием учебной деятельности и определяется строением и уровнем развития учебной деятельности, в которую оно включено.

4. Основной единицей (клеточкой) учебной деятельности является учебная задача. Необходимо строгое различие учебной задачи от различного вида практических задач, возникающих перед ребенком в ходе его жизни или специально предлагаемых ребенку взрослым. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, т. е. в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Так как никакое изменение в субъекте невозможно вне осуществляемых им самим предметных действий, то между учебной задачей и разными видами практических задач может существовать сходство по объекту действий. Нали-

чие такого сходства часто приводит к неправильному отождествлению учебных и практических задач. При осуществлении практической задачи в получаемом результате (продукте) процесс снят; при осуществлении учебной задачи процесс не должен быть снят, ибо он и есть ее непосредственный продукт.

5. Учебная задача состоит из основных взаимосвязанных структурных элементов: учебной цели и учебных действий. Последние включают в себя как учебные действия в узком смысле слова, так и действия по контролю за производимыми действиями и их оценке. В сформированной учебной деятельности все эти элементы находятся в определенных взаимоотношениях.

6. К моменту поступления ребенка в школу формирование учебной деятельности только начинается. Процесс и эффективность формирования учебной деятельности зависят от содержания усваиваемого материала, конкретной методики обучения и форм организации учебной работы школьников. Современная методика обучения в младших классах школы арифметике и русскому языку построена без учета необходимости формирования учебной деятельности. В силу этого формирование учебной деятельности в значительной степени происходит стихийно.

7. В силу стихийности процесса учебная деятельность часто не бывает сформирована до перехода в средние классы школы. Несформированность учебной деятельности приводит к наблюдающемуся иногда падению успеваемости при переходе в средние классы школы. Усвоение теории арифметики, алгебры, геометрии, истории, географии требует не только определенной суммы ранее усвоенных знаний, не только определенного уровня развития интеллектуальных операций, но, и это не менее важно, и определенного уровня сформированности учебной деятельности. Формирование учебной деятельности должно быть включено в систему задач, осуществляемых в процессе обучения в начальных классах школы.

8. Уровень учебной деятельности не должен отождествляться с уровнем умения самостоятельно выполнять определенные задания. Самостоятельное выполнение, например, домашних заданий, контрольных работ разнообразных упражнений не является показателем сформированности учебной деятельности и может происходить по типу самостоятельного решения практической задачи.

9. Успешное формирование учебной деятельности требует существенной реорганизации процесса обучения. Опыт реорганизации процесса обучения в экспериментальном первом классе в целях формирования учебной деятельности показал, во-первых, что уже в первом классе могут быть сформиро-

ваны некоторые моменты учебной деятельности и, во-вторых, что процесс усвоения протекает при этом существенно иначе и более эффективно.

*Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии [Текст] : учебное пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.



Галина Анатольевна Цукерман
**«ЧТО РАЗВИВАЕТ И ЧЕГО НЕ РАЗВИВАЕТ УЧЕБНАЯ
 ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»***

Когда обсуждается какая-либо система развивающего обучения или образования, принято указывать, развитие каких именно способностей ребенка берется обеспечить эта система. Не принято, однако, задаваться вопросом, чего данная система обучения не может развить, развитию каких возрастных потенциалов она препятствует. Ставя вопрос таким образом, я хочу акцентировать опасность и ответственность выбора направления развития, который взрослые делают за ребенка, помещая его в то или иное учебное заведение, т.е. предлагая ему совершенно определенный (заметьте: определенный не ребенком) предмет совместной деятельности и столь же определенный тип учебных взаимоотношений.

Заявляя о своих целях и намерениях, т.е. обозначая направление развития своих питомцев, каждая отечественная психолого-педагогическая школа, в самоназвании или самоопределении которой присутствует слово «развитие», присягает на верность идеям Л. С. Выготского. Все эти школы исходят из единой посылки о потенциально всеобщей и универсальной природе человека [19], но по-своему трактуют соотношение обучения и развития. Конструктивным результатом одновременного существования разных школ, выводящих свои родовые из единого теоретического источника, стало нелинейное представление зоны ближайшего развития, а следовательно, и соотношения между обучением и развитием. Стало очевидным, что различные психолого-педагогические школы намереваются вести ребенка из одной и той же точки актуального развития в разные стороны, используя для этого свои специфические образовательные технологии. Но одного и того же ребенка нельзя одновременно вести и налево, и направо.

Разумеется, выбор возможного направления развития ребенка – вопрос сугубо ценностный и не выверяется в научных категориях истинности – ложности. Бушующие сегодня споры между адептами различных направлений развивающего обучения или образования разгораются зачастую на суверенной и неприкасаемой территории ценностного самоопределения каждой психолого-педагогической школы. Между тем вопрос о достоинствах той или иной технологии развивающего обучения и о совместимости лучших элементов разных технологий корректно ставить лишь там, где избранные по ценностным основаниям направления развития в основном совпадают. Внутри научного сообщества все мы – создатели и проектировщики образовательных систем – обязаны отвечать за непротиворечивость декларируемых целей и используемых средств развивающего образования. Точно указывать цели образования, т. е. честно сказать, что развивает и чего не развивает определенная образовательная система, – наша обязанность перед педагогами и родителями, выбирающими ту или иную образовательную систему, опираясь в основном на то, что обещают ее авторы.

По своим ценностным установкам образовательная система Эльконина-Давыдова была в сущности диссидентской, ибо противоречила социальному заказу государства и, более того, стремилась развить в своих питомцах качества, опасные и неудобные в советском общежитии: самостоятельность суждений и поступков, независимость от авторитетов, критичность по отношению к своим и чужим действиям, инициативность в постановке новых задач, способность и склонность к преобразованию сложившихся способов действия, если они входят в противоречие с новыми условиями действия.

Основываясь на представлениях о психологическом возрасте как пространстве детских возможностей, лишь частично реализуемых системой образования, Д. Б. Эльконин сформулировал гипотезу о том, что уровень интеллектуальных достижений, который при существовавшей тогда (и преобладающей по сей день) системе начального обучения демонстрируют лишь одаренные дети 6–12 лет, становится доступным большинству младших школьников при обучении иного типа. Речь шла о способности одаренных детей после первых попыток решения новой задачи выделять ее наиболее существенные условия и дальше, ориентируясь на них, решать все задачи того же класса «с места», практически без ошибок. Д. Б. Эльконин предположил, что если на первом же шаге обучения новому предмету взрослый поможет детям сделать то, что одаренные делают без посторонней помощи: выделить и зафиксировать связи, наиболее существенные для этого предмета, то у большинства младших школьников можно сформиро-

вать способность к рефлексии, которая при спонтанном развитии считается уделом избранных. Для превращения этой гипотезы в теорию учебной деятельности как формы развития теоретического сознания младших школьников потребовался сорокалетний эксперимент, проводившийся под руководством В. В. Давыдова и направленный на исследование отношения обучения и развития генетико-моделирующим методом, через создание новой системы начального обучения и новой системы диагностики ее развивающих эффектов.

Главная новизна данной системы обучения заключается в идее В. В. Давыдова о том, что введение в учебный предмет должно начинаться с открытия детьми наиболее общих свойств этого предмета. Эти общие свойства ученики открывают в результате действий по преобразованию исходного предмета изучения в его чувственно воспринимаемой форме и фиксируют в модели. Дальнейшее изучение предмета разворачивается как конкретизация, обогащение исходного общего понятия при встрече с новыми фактами. Движение от общего к частному или, в терминологии В. Ф. Гегеля, «восхождение от абстрактного к конкретному» происходит в ситуациях, когда дети сталкиваются с противоречиями между знанием, зафиксированным в модели, и новым фактом. Разрешение этих противоречий и приводит к обогащению исходного понятия.

Зачем и как организуется учебная деятельность младших школьников?

Когда ребенок впервые садится за парту, у него уже есть собственная концепция числа, слова, социальных норм – всего того, чему его собираются учить в школе. Детская наивная, житейская концепция существенно отличается от взрослой, учительской, но ребенок об этом не подозревает. Из-за этого на уроках нередко возникают ситуации разнопредметного взаимодействия, когда одним и тем же термином дети и взрослый называют разные предметы. Если педагог, разделяя цели и ценности создателей системы учебной деятельности, видит в ребенке не *tabula rasa*, а человека, с которым предстоит договариваться об общих основаниях совместного действия, т.е. строить общее понятие (общее и для класса задач, и для всех участников совместной учебной деятельности), то ему приходится почти одновременно решать следующие педагогические задачи:

I. Создать ситуацию, в которой ребенок обнаружит: а) свое собственное, как правило, ненормативное представление об обсуждаемом явлении, б) существование иных представлений, иных точек зрения, в) недостаточность своего представления для решения новой задачи или для отстаивания собственного мнения. Если учителю удастся представить детям стороны понятийного проти-

воречия через столкновение их собственных точек зрения, то учебная задача, направленная на введение нового понятия, может считаться постепенной, т. е. эмоционально захватившей детей. Ясно, что постановка учебной задачи достигается только через организацию дискуссии, в которой учитель помогает детям зафиксировать все высказанные точки зрения и увидеть внутреннюю логику каждой из них. Ясно также, что в начальной школе постановка учебной задачи должна совершаться прежде всего в форме предметных и игровых действий, обеспечивающих чувственно-образную основу рождающихся понятий, а не только в форме словесных диспутов.

II. Дать ребенку инструмент для удержания и анализа чувственно неуловимой абстракции до ее вербального описания. Этим инструментом являются схемы и другие знаково-символические средства, описывающие как предмет изучения, так и способ его преобразования [12]. Схемы, которые в практике учебной деятельности используются прежде всего как средство получения и хранения нового знания – это в то же время письменный памятник сделанных детьми открытий; схема – это то, во что отливается наиболее драматичное событие учебной деятельности – поиск решения учебной задачи. Схема, построенная классом в результате остро пережитой драмы идей и борьбы мнений, даже если она в точности похожа на схемы, построенные в сотне других классов, – это авторское произведение: указывая на нее пальцем, ребенок говорит: «Мы это открыли сами. И теперь я имею право пользоваться этим открытием как основанием своего действия». Не стоит представлять себе схему, которая является для ученика первым языком описания своего знания и незнания, как сухой, отчужденный от говорящего, лишенный чувственности и эмоциональности теоретический жаргон. Таковым язык схем может стать, если из средства учебной коммуникации превратится в ее конечную цель, если ученик будет строить схему для того, чтобы выполнить задание учителя и заслужить его похвалу, а не для того, чтобы решить значимую для него задачу или выразить свою точку зрения.

III. Сделать задачу значимой, для этого вопрос должен быть задан не учителем, а детьми. Переход от отношения «спрашивающий учитель – отвечающий ученик» к отношению «спрашивающий ученик – учитель, помогающий ребенку сформулировать свой вопрос и найти на него ответ» – вот основное условие воспитания младшего школьника как субъекта учебной, а не исполнительской деятельности. Самая трудная педагогическая задача учителя, строящего учебную (а не какую-либо другую) деятельность, – это задача самоизме-

нения: (педагогу приходится преодолевать устойчивую иллюзию того, что ребенок учится, когда находит правильные ответы на вопросы учителя. Ребенок учится, когда спрашивает сам, сам строит гипотезы по поводу неизвестного и стремится проверить их (например, с помощью учителя, организовавшего ситуацию спрашивания и поиска неизвестного). Ответ на незадаваемые детьми вопросы – это, к сожалению, единый принцип построения большинства традиционных учебных программ и пособий, общий способ работы преподавателей в большинстве школ и университетов. Если удастся воспитать ученика, спрашивающего учителя, а не только отвечающего на учительские вопросы, то у такого школьника формируется умение учиться – самостоятельно ставить новые учебные цели и самостоятельно находить средства их достижения.

В ходе экспериментов по организации учебной деятельности на уроках в начальной школе было доказано, что первые детские вопросы и гипотезы рождаются наиболее успешно в том случае, если учитель организует совместные действия самих детей так, чтобы разные точки зрения на обсуждаемую проблему были распределены не между ребенком и взрослым, а между сверстниками – равнонезнающими, равнонеумелыми, равно несовершенными партнерами. При этом дети почти неминуемо обнаруживают противоречивость разных логик, частичность собственной правоты.

Итак, специфическое содержание, выстроенное в логике восхождения от наиболее общих, существенных ко все более конкретным свойствам изучаемого предмета, и специфическая форма сотрудничества, позволяющая поляризовать разные точки зрения для выявления их оснований, отличают учебную деятельность от других видов деятельности, существующих в школе на каждом уроке. Цель учебной деятельности: организуя поиск общих способов действия, взрослый создает условия для развития у детей умения отделять известное от неизвестного и формулировать вопросы – гипотезы о неизвестном. Основой этих умений является определяющая рефлексия, которая обнаруживает себя в предметных действиях школьника как умение учиться новым умениям, в общении – как умение увидеть разницу точек зрения, в самосознании – как интерес к самозменению. Связь нового (рефлексивного) типа обобщения с новым (позиционным, позволяющим различить позиции партнеров) способом общения – и есть связь ИНТРА- и ИНТЕР-психического этапа развития умения (способности) УЧИТЬ и менять себя, т. е. выходить за границы собственных знаний и умений.



Ирина Владимировна Дубровина
«ВНИМАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»

Учителям начальной школы хорошо знакома такая ситуация: Идет урок в первом классе. Дети выполняют самостоятельное задание в тетради. Андрей начинает запись вместе со всеми. Но вдруг взор его отрывается от тетради, перемещается на доску, затем – на окно. Лицо мальчика неожиданно озаряется улыбкой, и, повозившись в кармане, он достает оттуда новый разноцветный шарик. С шумом развернувшись на стуле, начинает демонстрировать игрушку соседу сзади. Не получив достойной оценки своего приобретения, встает, лезет в портфель, достает карандаш. Неудачно поставленный портфель с грохотом падает. После замечания учителя Андрей усаживается за парту, но через мгновение начинает медленно сползать со стула. И снова – замечание, за которым следует лишь короткий период сосредоточения... Наконец — звонок, Андрей первым выбегает из класса.

Описанное поведение характерно для детей с так называемым гиперактивным, или гиперактивным, синдромом. Одной из его специфичных черт является чрезмерная активность ребенка, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чем-либо.

В последнее время специалистами доказано, что гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как синдромы дефицита внимания (*Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю., 1994*).

Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек (*Флэйк-Хобсон К. и др., 1992*).

Нарушения поведения, связанные с гиперактивностью и недостатками внимания, проявляются у ребенка уже в дошкольном детстве. Однако в этот период они могут выглядеть не столь проблемно, поскольку частично компенсируются нормальным уровнем интеллектуального и социального развития. Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой

функции. Именно поэтому дети с признаками синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлетворительно справляться с требованиями школы.

Как правило, в подростковом возрасте дефекты внимания у таких детей сохраняются, но гиперактивность обычно исчезает и нередко, напротив, сменяется сниженной активностью, инертностью психологической деятельности и недостатками побуждений (*Раттер М.*, 1987).

Выделяют следующие клинические проявления синдромов дефицита внимания у детей (*Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю.*, 1994):

1. Часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах. Сидя на стуле, ребенок корчится, извивается.
2. Не может спокойно сидеть на месте, когда это требуется.
3. Легко отвлекается на посторонние стимулы.
4. С трудом дожидается своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе (занятия в школе, экскурсии и т. д.).
5. На вопросы часто отвечает не задумываясь, не выслушав их до конца.
6. При выполнении предложенных заданий испытывает сложности (не связанные с негативным поведением или недостаточностью понимания).
7. С трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр.
8. Часто переходит от одного незавершенного действия к другому.
9. Не может играть тихо, спокойно.
10. Болтливый.
11. Мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в игры других детей).
12. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.
13. Теряет вещи, необходимые в школе и дома (например, игрушки, карандаши, книги и т. д.).
14. Часто совершает опасные действия, не задумываясь о последствиях (например, выбегает на улицу, не оглядываясь по сторонам). При этом не ищет приключений или острых ощущений.

Наличие у ребенка по крайней мере 8 из перечисленных выше 14 симптомов, которые постоянно наблюдаются в течение, как минимум, 6 последних месяцев, является основанием для диагноза «синдром дефицита внимания». Все проявления данного синдрома можно разделить на три группы: признаки гиперактивности (симптомы 1, 2, 9, 10), невнимательности и отвлекаемости (симптомы 3, 6–8, 12, 13) и импульсивности (симптомы 4, 5, 11, 14).

Эти основные нарушения поведения сопровождаются серьезными вторичными нарушениями, к числу которых прежде всего относятся слабая успеваемость в школе и затруднения в общении с другими людьми.

Низкая успеваемость – типичное явление для гиперактивных детей. Она обусловлена особенностями их поведения, которое не соответствует возрастной норме и является серьезным препятствием для полноценного включения ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим детям сложно справляться с заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят неряшливо и отличаются ошибками, которые являются результатом невнимательности, невыполнения указаний учителя или угадывания. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых.

В учебной деятельности гиперактивные дети не могут достичь результатов, соответствующих их способностям. При этом данные об интеллектуальном развитии таких детей противоречивы. Согласно одним исследованиям (*Buttross S.*, 1988; и др.), большинство детей с синдромом дефицита внимания имеют хорошие интеллектуальные способности. По другим источникам (*Ramner M.*, 1987; *Флэйк-Хобсон К.* и др., 1992) поведенческие нарушения таких детей нередко сопровождаются заметным отставанием в умственном развитии. Однако в любом случае справедливым будет утверждение, что гиперактивные дети, в силу нарушений внимания и поведения, показывают результаты ниже своих возможностей как в учебе, так и при специальном психологическом тестировании.

Нарушения поведения гиперактивных детей не только влияют на школьную успеваемость, но и во многом определяют характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными.

В семье эти дети обычно страдают от постоянных сравнений с братьями и сестрами, поведение и учеба которых ставится им в пример. Они недисциплинированы, непослушны, не реагируют на замечания, что сильно раздражает родителей, вынужденных прибегать к частым, но не результативным наказаниям. Большинству таких детей свойственна низкая самооценка. У них нередко отмечается деструктивное поведение, агрессивность, упрямство, лживость,

склонность к воровству и другие формы асоциального поведения (*Ramner M.*, 1987; и др.).

В работе с гиперактивными детьми большое значение имеет знание причин наблюдаемых нарушений поведения. В настоящее время этиология и патогенез синдромов дефицита внимания выяснены недостаточно. Но большинство специалистов склоняются к признанию взаимодействия многих факторов, в числе которых называются:

- органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);
- перинатальная патология (осложнения во время беременности матери, асфиксия новорожденного);
- генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить семейный характер);
- особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дисфункция активирующих систем ЦНС);
- пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);
- социальные факторы (непоследовательность и несистематичность воспитательных воздействий и пр.).

Исходя из этого работа с гиперактивными детьми должна проводиться комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей и учителей.

Какова роль психолога в работе с гиперактивными детьми?

Прежде всего следует учесть, что важное место в преодолении синдрома дефицита внимания принадлежит медикаментозной терапии. Поэтому необходимо убедиться в том, что такой ребенок находится под наблюдением врача.

Для организации занятий с гиперактивными детьми психолог может использовать специально разработанные коррекционно-развивающие программы (Психогигиена детей и подростков, 1985).

В оказании психологической помощи гиперактивным детям решающее значение имеет работа с их родителями и учителями. Необходимо разъяснять взрослым проблемы ребенка, дать понять, что его поступки не являются умышленными, показать, что без помощи и поддержки взрослых такой ребенок не сможет справиться с существующими у него трудностями.

Родителям гиперактивного ребенка необходимо придерживаться определенной тактики воспитательных воздействий. Они должны помнить, что улуч-

шение состояния ребенка «зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям необходимо избегать двух крайностей: с одной стороны, проявления чрезмерной жалости и вседозволенности, а с другой – постановки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жестокостью и наказаниями.

Частое изменение указаний и колебания настроения родителей оказывают на ребенка с синдромом дефицита внимания гораздо более глубокое негативное воздействие, чем на здоровых детей» (*Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю.*, 1994, с. 101). Родители также должны знать, что существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от них больших усилий и огромного терпения.

В работе упомянутых выше авторов приведены конкретные рекомендации родителям детей с синдромом дефицита внимания:

1. В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах.
2. Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя».
3. Говорите сдержанно, спокойно и мягко.
4. Давайте ребенку только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он мог его завершить.
5. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.
6. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (например, работа с кубиками, раскрашивание, чтение).
7. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна должно соответствовать этому распорядку.
8. Избегайте по возможности скоплений людей. Пребывание в крупных магазинах, на рынках, в ресторанах и т. п. оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее воздействие.
9. Во время игр ограничивайте ребенка лишь одним партнером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.
10. Оберегайте ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности.

11. Давайте ребенку возможность расходовать избыточную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортивные занятия.

12. Постоянно учитывайте недостатки поведения ребенка. Детям с синдромом дефицита внимания присуща гиперактивность, которая неизбежна, но может удерживаться под разумным контролем с помощью перечисленных мер.

Не менее ответственная роль в работе с гиперактивными детьми принадлежит учителям. Нередко педагоги, не справляясь с такими учениками, под разными предлогами настаивают на их переводе в другую школу. Однако эта мера проблем ребенка не решает.

Вместе с тем выполнение некоторых рекомендаций может способствовать нормализации взаимоотношений учителя с беспокойным учеником и поможет ребенку лучше справляться с учебной нагрузкой (*Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю.*, 1994).

Учителям можно дать следующие рекомендации:

- работа с гиперактивным ребенком должна строиться индивидуально, при этом основное внимание уделяется отвлекаемости и слабой организации деятельности;
- следует по возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка с синдромом дефицита внимания и поощрять его хорошее поведение;
- во время уроков целесообразно ограничить до минимума отвлекающие факторы. Этому может способствовать, в частности, оптимальный выбор места за партой для гиперактивного ребенка – в центре класса напротив доски;
- ребенку должна быть предоставлена возможность быстрого обращения за помощью к учителю в случаях затруднения;
- учебные занятия для него должны строиться по четко распланированному, стереотипному распорядку;
- гиперактивному ученику рекомендуется пользоваться специальным дневником или календарем;
- задания, предлагаемые на уроке, учителю следует писать на доске;
- на определенный отрезок времени дается только одно задание;
- если ученику предстоит выполнить большое задание, то оно предлагается ему в виде последовательных частей, и учитель периодически контролирует ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы;
- во время учебного дня предусматриваются возможности для двигательной «разрядки»: занятия физическим трудом, спортивные упражнения.

Обсуждая проблему гиперактивности у детей, М. Раттер отмечает, что «это очень трудные дети, которые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учителей» (*Ratner M.*, 1987, с. 307). В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза, у многих из них серьезные проблемы могут сохраниться и в подростковом возрасте. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе необходимо наладить совместную работу психолога с родителями и учителями.

*И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Е. М. Кравцова, О. А. Москвина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. Младший школьник: развитие познавательных способностей. Пособие для учителя / под ред. И. В. Дубровиной.



Аэлита Капитоновна Маркова
«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.
ВИДЫ МОТИВОВ УЧЕНИЯ»*

Мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Например, если активность ученика направлена на работу с самим изучаемым объектом (лингвистическим, математическим, биологическим и т. д.), то чаще всего в этих случаях можно говорить о разных видах *познавательных* мотивов. Если активность ученика направлена в ходе учения на отношения с другими людьми, то речь идет, как правило, о различных *социальных* мотивах. Иными словами, одних учеников в большей мере мотивирует сам процесс познания в ходе учения, других – отношения с другими людьми в ходе учения.

Соответственно, принято различать две большие группы мотивов: 1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения; 2) социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми.

Эти группы мотивов описаны в психологической литературе. Первая большая группа мотивов может быть разбита на несколько подгрупп:

1) *широкие познавательные мотивы*, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Они также различаются по уровням. Эти уровни определяются глубиной интереса к знаниям. Это может быть интерес к новым за-

нимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т. д.;

2) *учебно-познавательные мотивы*, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда;

3) *мотивы самообразования*, состоящие в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Эти уровни познавательных мотивов могут обеспечивать наличие у школьника так называемого «мотива достижения», который состоит в стремлении ученика к успеху в ходе как бы постоянного соревнования с самим собой, в желании добиться новых, все более высоких результатов по сравнению со своими предыдущими результатами.

Все эти познавательные мотивы обеспечивают преодоление трудностей школьников в учебной работе, вызывают познавательную активность и инициативу, ложатся в основу стремления человека быть компетентным, желания быть «на уровне века», запросов времени и т. д.

Вторая большая группа мотивов – социальные мотивы – также распадается на несколько подгрупп:

1) *широкие социальные мотивы*, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности. Здесь велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долженствования.

К широким социальным мотивам может быть отнесено также желание хорошо подготовиться к избранной профессии;

2) *узкие социальные*, так называемые *позиционные мотивы*, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет.

Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, в стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними.

Одной из разновидностей таких мотивов считают так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны учителей, родителей и товарищей (про таких учеников говорят, что они работают только на «положительном подкреплении»).

Иногда позиционный мотив проявляется в стремлении ученика занять первое место, быть одним из лучших, в таком случае иногда говорят о «престижной мотивации».

Позиционный мотив может состоять также в попытках разного рода самоутверждения в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в группе или коллективе и т. д.;

3) социальные мотивы, называемые *мотивами социального сотрудничества*, состоящие в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы. Этот мотив является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

Иногда спрашивают: могут ли у школьника присутствовать собственно творческие мотивы? Да, особенно в старших классах. Наличие творческих мотивов означает, что ученик не только усваивает те приемы учебной работы и те способы общения, которые ему предлагаются в ходе учения как образец, но и ищет новые способы учебных действий и форм сотрудничества и взаимодействия с окружающими людьми. Эти творческие мотивы могут воспитываться не только в разных формах внеклассной работы – в кружках, факультативах, в секциях Дворца пионеров, но и в ходе работы на уроке.

Нередко также встает вопрос: какие мотивы – познавательные или социальные – имеют наибольшую общественную ценность? Мы еще вернемся к тому, что для гармонически развитой личности необходимо сочетание разных мотивов, сейчас же отметим, что и познавательные и социальные мотивы могут иметь как коллективистическую, так и узкоиндивидуалистическую, даже эгоистическую направленность.

Так, познавательный мотив обеспечивает коллективистическую направленность школьника в том случае, если ученик стремится к достижению положительных результатов всем коллективом, «болеет душой» за успеваемость класса, а не только за свои успехи. И напротив. Представим себе крайний случай, что у ученика хорошо развиты познавательные мотивы, даже зрелые его формы (мотивы самообразования), и он постоянно работает над собой. Но эти мотивы могут иметь в конечном счете индивидуалистическую направленность, если они замкнуты на решение узких задач личного благополучия и преуспеяния, достижения индивидуального успеха в будущей профессиональной деятельности без должной отдачи обществу.

Социальные мотивы, особенно широкие социальные мотивы долга, обеспечивают прочную основу коллективизма, ответственности за общее дело. Но можно представить себе и другой случай. У школьника сформированы социальные мотивы, но только в одном их выражении – в желании добиваться приоритета среди товарищей, стремиться к престижной профессиональной работе, связанной с материальным благополучием. Такие социальные мотивы также приводят к эгоистической направленности и ущербному развитию личности в целом.

Таким образом, не само по себе наличие социальных или познавательных мотивов, а именно их качество определяет сущность личности школьника и ее направленность.

Обратимся к более подробному рассмотрению того, насколько различными по качеству могут быть и познавательные и социальные мотивы учения. Можно выделить две группы психологических характеристик этих мотивов.

Первая группа мотивационных характеристик – их называют *содержательными* – прямо связана (как это следует из названия) с содержанием осуществляемой школьником учебной деятельности. Вторая группа характеристик – их условно называют *динамическими* – характеризует не столько содержание, сколько форму, динамику выражения этих мотивов; эти особенности мотивов ближе стоят к психофизиологическим особенностям ребенка, особенностям его нервной системы. Каждый из названных выше познавательных и социальных мотивов имеет и содержательные и динамические характеристики.

Содержательными характеристиками мотивов являются следующие:

1) наличие *личностного смысла* учения для ученика. В таком случае говорят, что мотив учения выполняет не только роль побудителя, но и является «смыслообразующим» для данного ученика, т. е. придает его учению личностный смысл. О роли смысла как внутреннего отношения школьника к учению говорилось выше;

2) наличие *действенности* мотива, т. е. его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения ребенка. Действенность мотива тесно связана с первой характеристикой – личностным смыслом учения. Ибо если мотив имеет личностную значимость для школьника, то он, как правило, является и действенным. Это проявляется в активности самого ученика, в его инициативе, в зрелости и развернутости всех компонентов учебной деятельности. Если тот или иной мотив не оказывает реального влияния на ход учения, хотя ребенок может назвать этот мотив, психологи говорят о «только знаемых» (А. Н. Леонтьев) мотивах учения. Чаще всего «знаемые» мотивы сообщаются

школьнику взрослыми – учителем, родителями, а реально действующие мотивы возникают как результат фактического включения школьника в различные виды деятельности;

3) *место* мотива в *общей структуре* мотивации. Каждый мотив может быть *ведущим*, доминирующим или второстепенным, *подчиненным*. Конечно, надо стремиться к тому, чтобы доминирующими у школьника стали зрелые виды социальных и познавательных мотивов – мотивы долга перед обществом и окружающими людьми, мотивы самообразования и самовоспитания;

4) *самостоятельность* возникновения и проявления мотива. Он может возникать как *внутренний* в ходе самостоятельной учебной работы или только в ситуации помощи взрослого, т. е. как *внешний*. Например, у школьника может присутствовать мотив овладения новыми способами добывания знаний, но он актуализируется только при напоминании учителя, при создании им соответствующих учебных ситуаций. Необходимо учитывать, что мотив всегда является, с одной стороны, внутренней характеристикой сознания ученика, его побуждения к деятельности. С другой стороны, побуждение может исходить извне, от другого человека. Если без контроля и напоминания взрослого мотив у ученика не актуализируется, то можно говорить о том, что этот мотив пока является внешним для ученика. При анализе соотношения внешних и внутренних мотивов важно иметь в виду еще один нюанс. Мотив *социального одобрения*, например хорошая отметка, является внешним мотивом для содержания процесса учения, но не является внешним мотивом для самого ученика;

5) уровень *осознания* мотива. Далеко не всегда школьники умеют осознавать свои мотивы, эта способность может и не возникнуть на уровне средней школы. Но иногда школьники, особенно подросткового возраста, не только хорошо осознают, но и сознательно маскируют свои мотивы, или прикрываясь безразличием к учебной работе, или выдавая вымышленные мотивы за подлинные. Учителю надо иметь в виду, что следует подводить школьника к осознанию ведущих, социально значимых мотивов. Но всегда остаются и неосознаваемые побуждения, которые реально также оказывают влияние на поведение всякого человека;

б) степень *распространения* мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий. Приведем описанные в литературе уровни интереса по его локализации:

- аморфная, неясная локализация, выражающаяся в утверждении, что «в школе все интересно», в общем интересе к учению, требующем для своего подтверждения побуждений извне;
- широкая локализация, когда школьники с удовольствием работают над разными учебными предметами и заданиями, активно ищут дополнительные знания и за пределами школьных программ, обнаруживают широкую любознательность при отсутствии глубины познания;
- наличие локализованных стержневых интересов, когда школьники сосредоточены на одном-двух смежных или далеких учебных предметах. Стержневые интересы лежат в основе склонностей, способностей школьника, влияют на выбор профессии, представляют большую ценность для личности. Наиболее благоприятны широкие интересы с выраженной доминантой.

«Узловой вопрос, – писал С. Л. Рубинштейн, – это вопрос о том, как мотивы (побуждения), характеризующие не столько личность, сколько обстоятельства, в которых она оказалась по ходу жизни, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность».

Если есть различия в содержании мотивов, то существуют и особенности их форм. Они образуют динамические характеристики мотивов.

1. Первой и важнейшей особенностью является *устойчивость* мотивов. Это выражается в том, что тот или иной мотив актуализируется достаточно постоянно во всех учебных ситуациях или в большинстве из них. Безусловно, мы должны стремиться к тому, чтобы социально ценные мотивы стали устойчивым личностным образованием школьника.

Приведем описанные в литературе уровни устойчивости.

Интерес может быть *ситуативным*, ограниченным отдельными вспышками на эмоционально привлекательные ситуации обучения. Такой интерес остывает при выходе ученика из данной ситуации. Этот интерес требует постоянной стимуляции извне и не оставляет особого следа в структуре личности.

Интерес становится относительно устойчивым, связанным с *определенным кругом предметов*, заданий.

Интерес достаточно устойчив и проявляется в том, что ученик учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам. Устойчивость проявляется и в том, что ученик не может не учиться.

2. Другой особенностью формы проявления мотивов является их эмоциональная окраска, *модальность*. Психологи говорят об *отрицательной* и *положительной* мотивации учения. Под отрицательной мотивацией подразумева-

ются побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникать, если он не будет учиться (напоминания, плохие отметки и выговоры в школе, угрозы и наказания родителей, неприятные переживания, вызванные упреками окружающих). Положительная мотивация связана с выполнением школьником социально значимой обязанности учиться, с достижением успехов в учебном труде, с овладением новыми знаниями и способами их добывания, с поддержанием хороших отношений с окружающими. Ниже в разделе об эмоциях будет показана необходимость в ходе обучения определенного соотношения многих положительных и некоторых отрицательных эмоций.

3. Другие формы проявления мотивов выражаются также в *силе* мотива, его *выраженности*, *быстроте возникновения* и т. д. Они обнаруживаются в том, например, как долго может сидеть школьник над работой, сколько заданий он может выполнить, движимый данным мотивом, и т. д. Все особенности протекания мотивов связаны с их содержательными особенностями – действительностью, доминированием среди других мотивов.

Формы выражения мотивов учения должны находиться в поле зрения учителя; по ним учитель составляет первое представление о характере мотивации данного ученика. Но затем желательно двигаться к анализу внутренних, содержательных особенностей мотивов, определять, что же именно стоит, например, за отрицательной модальностью – мотивами *избегания*, выявлять, показателем чего является неустойчивость мотива, и т. д.

*А. К. Маркова Психологическая характеристика мотивации учения школьников. Виды мотивов учения // Педагогическая психология. Хрестоматия / под ред. Г. Г. Гореловой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999.



Лидия Ильинична Божович
«РАЗВИТИЕ ВОЛИ
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ»

Процесс психического развития ребенка от младенческого до юношеского возраста содержит качественно отличные друг от друга этапы. Каждый возрастной этап характеризуется типичными обстоятельствами жизни ребенка и типичными требованиями, которые к нему предъявляет жизнь. Для ка-

ждого из этих этапов характерным является определенный тип деятельности ребенка и определенная система его взаимоотношений с окружающими людьми.

Совокупность всех обстоятельств жизни в соотношении с особенностями личности ребенка составляет «социальную ситуацию развития», характерную для детей соответствующего возраста. Это, в свою очередь, сказывается на общей психологической характеристике детей, относящихся к определенному этапу возрастного развития.

Специальные наблюдения и исследования обнаруживают, что каждый возраст характеризуется усиленным развитием какой-нибудь определенной психической функции, которая в этот период как бы доминирует над всеми остальными и определяет особенности протекания всех других психических процессов. <...>

В период младшего школьного возраста в центр психического развития выдвигается развитие самой произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно, в соответствии со стоящими перед ним задачами. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляют к произвольному поведению уже достаточно высокие требования.

Разберемся подробнее, что же в социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста определяет формирование произвольности и ее специфические черты.

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. Ведь учение в школе – деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда.

С этой точки зрения учение, в известном смысле, является деятельностью, противоположной игре. Ведь в игре ребенок, хотя и преодолевает препятствия и многие свои непосредственные желания, но делает это во имя еще более сильного стремления выполнять принятые им игровые правила, в том числе и правила взятой на себя роли. В противоположность этому в учении ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду поставленных перед ним требований, которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что, став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребенок, он уже школьник, в

поведении и деятельности которого заинтересованы не только близкие люди, семья, но и учителя, воспитатели, школа, являющаяся учреждением государственным. И это новое положение ребенок, если даже не осознает, то тем не менее непосредственно чувствует, и это чувство окрашено у него положительными переживаниями. Ему приятно осознавать, что он «стал взрослым», он гордится этим своим положением, оно поднимает его в его собственных глазах и пр.

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех его взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется круг его общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится прежде всего за то, как он справляется со своими учебными делами, как ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, то есть оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе.

Таким образом, поступление в школу перестраивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов своей учебной деятельности.

Указанная «социальная ситуация развития» и объясняет, почему именно в период младшего школьного возраста на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности.

Однако процесс этот длительный и сложный. Далеко не сразу маленький школьник научается управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов.

Это можно проиллюстрировать на примере кажущейся утраты маленьким школьником своей способности легко запоминать, проявляющейся у него в период дошкольного детства. Часто родителям кажется, что у их детей в дошкольном возрасте память была гораздо лучше, чем в школьном; ведь раньше они легко запоминали очень длинные стихотворения, а в школе им труднее выучить даже короткое. Но дело здесь не в хорошей или плохой памяти, а в том, что раньше они запоминали произвольно те стихи, которые им непосредственно нравились, а теперь они должны заучивать то, что задано в школе, пользуясь

для этого произвольным запоминанием, которое у них пока еще не сформировалось. То же самое относится и к вниманию, и к мышлению.

Не менее отчетливо отсутствие произвольности можно наблюдать и в поведении маленьких школьников. <...>

По отношению к младшему школьнику возникает специальная задача воспитания произвольности. А между тем многие родители и даже учителя такой специальной задачи не ставят. Они считают, что раз ребенок стал школьником, он должен справляться со своими обязанностями, а если он не справляется, взрослые пользуются различными способами принуждения и даже наказанием. Однако такой способ воздействия является не только ошибочным, но даже вредным. Не воспитав у детей умения самостоятельно регулировать свое поведение и свои психические процессы, нельзя от них этого требовать.

Наблюдения над школьниками, которые с самого начала с удовольствием и без видимого усилия старательно и добросовестно выполняют свои учебные обязанности, показывают, что для них всех положение школьника является очень значимым и эмоционально привлекательным. В связи с этим, привлекательными становятся и все связанные с их новым положением обязанности: им больше хочется делать то, к чему их обязывает школа, чем заниматься другими делами, не имеющими к школе отношения. Кроме того, многие интересные в период дошкольного детства игры и занятия теперь в глазах младшего школьника обесцениваются. Это еще больше облегчает победу стремлений школьника хорошо выполнять свои обязанности (добиваться одобрения учителя, доводить дело до конца и пр.) над желаниями, с положением школьника не связанными.

У детей, проявляющих такое отношение к своему положению школьника, сформировалась правильная «внутренняя позиция», в отличие от этого другие дети, будучи школьниками, могут еще оставаться по своей «внутренней позиции» дошкольниками.

Именно наличие «внутренней позиции» школьника помогает ребенку сравнительно легко преодолевать трудности обязательной учебной работы, подавлять возникающие в процессе учебной деятельности свои импульсивные порывы во имя еще более сильного желания быть на уровне тех требований, которые к нему предъявляет положение школьника. Такая внутренняя позиция приводит к тому, что ребенок охотно, по собственной инициативе начинает выполнять свои школьные обязанности подобно тому, как он выполнял правила роли, взятой на себя в игре. Отсюда ясно, что произвольность маленьких

школьников в учении во многом сходна с произвольностью, которую дети проявляют в игре.

Теперь можно объяснить тот хорошо известный в практике факт, что учащиеся I-III классов, казалось бы, гораздо более ответственно и организованно справляются с учением, требующим произвольности, чем учащиеся последующих классов. Этот факт многие пытались объяснить тем, что подросткам будто бы вообще присуща слабость воли. С таким объяснением нельзя согласиться. Нельзя представить себе, что в то время как все психические процессы с возрастом развиваются и совершенствуются, только воля почему-то составляет исключение и проходит путь обратного развития. Знание различных психологических механизмов, по которым может осуществляться волевое поведение, позволяет объяснить указанный факт иначе. «Детская произвольность» (основанная на сильном непосредственном желании выполнить требуемое) у многих детей младшего школьного возраста исчезает раньше, чем у них оказывается сформированной произвольность более высокого типа (умение преодолевать непосредственно более сильные желания ради исполнения менее сильных, но более значимых). Она исчезает потому, что ребенок постепенно привыкает к своему положению школьника и связанные с ним переживания теряют свою побудительную силу. Вместе с тем сама учебная деятельность усложняется и предъявляет все большие и большие требования к его произвольности.

Задача воспитания на этом этапе заключается в том, чтобы на протяжении первых лет обучения ребенка в школе научить его сознательно управлять своим поведением и сформировать у него требуемые для этого качества личности. Для этого надо: во-первых, с самого начала поступления детей в школу воспитывать у них положительное отношение к своему новому положению школьника и добиться сохранения этого отношения на протяжении всего младшего школьного возраста; во-вторых, воспитать у школьников познавательные интересы к приобретаемым знаниям; и, наконец, воспитывать такие качества личности, которые составляют необходимое условие осуществления произвольного поведения (прилежание, ответственность и др.).

Коротко остановимся на каждой из указанных задач в отдельности.

Для воспитания и поддержания позиции школьника важно, чтобы каждый ребенок, поступающий в школу, воспринимал не только новые, возникшие у него обязанности, но и те права, которые он при этом приобретает. Школьник должен чувствовать, что он имеет право на серьезное отношение взрослых к своей учебной деятельности, он может претендовать на свое рабочее место, на

необходимое для его занятий время, на тишину, он может, наконец, требовать к себе уважения, когда он заслужил его своими школьными успехами. Все это создает общую атмосферу повседневной жизни ребенка в семье и школе, еще более усиливает для ребенка привлекательность положения школьника и способствует поддержанию у него этой позиции.

Конечно, сильно эмоционально окрашенное переживание ребенка, поступившего в школу, не может сохраняться долго. Однако оно должно перейти в переживание значимости своего положения школьника, т. е. стать его общей жизненной позицией. Иначе говоря, ребенок должен дорожить тем, что он, так же как и все другие дети, учится в школе и хорошо выполняет свои обязанности. И действительно, в тех случаях, когда школьник (особенно подросток) становится плохим учеником и начинает чувствовать осуждение со стороны окружающих, он начинает искать другую детскую среду и подчас находит ее на улице. Но стихийно такое переживание может и не возникнуть. У школьников (особенно средних классов) подчас создается мнение, что учиться хорошо и отлично совсем не обязательно и что «учатся на отлично только девчонки и тупицы». У некоторых учащихся существует и прямо противоположное отношение: стремление во что бы то ни стало стать отличником и тем самым заслужить особое положение в глазах окружающих. Большую роль в формировании правильного отношения ученика к учению и школе играет методика оценки его знаний и отношение окружающих к получаемым школьниками отметкам. Главным при постановке отметки является то, чтобы она оценивала не самого ученика - его возможности и способности, а качество выполняемой им работы. И в тех случаях, когда ученик получает плохую отметку, очень важно показать ему реальные пути достижения лучших результатов. <...>

Второй задачей для воспитания произвольности учебной деятельности является формирование у школьников интереса к получаемым в школе знаниям, привитие им любви к интеллектуальному напряжению и преодолению интеллектуальных трудностей. Школьнику, который успешно справляется с учебной работой, начинает нравиться и сам учебный процесс и те интеллектуальные усилия, которые он при этом делает, и то, что ему удалось добиться нужного результата.

Психологические исследования показали, что учебная деятельность протекает организованно и без внешнего принуждения лишь в том случае, когда она побуждается двумя родами мотивов: мотивами, связанными с позицией школьника, и мотивами, идущими от самой учебной деятельности. Отсутствие хотя бы одного рода мотивов уже нарушает нормальное протекание учебной работы.

Наконец, третья задача заключается в том, чтобы систематически воспитывать у школьников те качества личности, которые являются необходимым условием волевого поведения. При воспитании качеств личности надо иметь в виду, что их «костяк» в значительной степени определяют прочно сформировавшиеся привычки, которые в отличие от навыков и умений несут в себе собственную побудительную силу. Человека непосредственно тянет делать то, что он привык делать в определенное время и в определенных обстоятельствах. Качество личности, по существу, и является результатом устойчиво закрепившейся привычки. Поэтому для поддержания произвольности в учебной деятельности очень большое значение имеет режим. Ребенку часто трудно оторваться от того, что ему в данный момент интересно, и заставить себя сесть за приготовление уроков. Для этого у него не хватает воли. Но если он привык начинать занятия в определенное время, то эта привычка поможет ему справиться с собой без всякого постороннего вмешательства. Однако для того чтобы подчинение режиму не мешало формированию произвольного поведения, которое обязательно включает в себя умение планировать, ставить цели, принимать решения и т. п., надо, чтобы ребенок сам под руководством взрослого составил тот режим, которому он затем будет подчиняться. Подчинение режиму - это обоюдоострое оружие воспитания воли. Он, с одной стороны, помогает осуществлению произвольного поведения, но он не может задерживать формирование наиболее высоких его форм, тормозя развитие самостоятельности и активности ребенка. Поэтому иногда можно встретить детей как бы "зарегимленных", т. е. умеющих подчиняться принудительной силе режима, но не способных к самостоятельному произвольному поведению.

// Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М.; Воронеж, 1995. – С. 302-332.



**Александр Леонидович Венгер,
Галина Анатольевна Цукерман
«ОСНОВНЫЕ ВАРИАНТЫ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО
РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»**

Реальной основой сборки симптомов, полученных в обследовании, могут служить пять кратко описанных ниже синдромов (типов развития младших школьников).

(1) *«Хроническая неуспешность»*. В период подготовки к обучению в школе или немного позже – в начале школьного обучения – происходит изменение в отношении взрослых к успехам и неудачам ребенка. «Хорошим» оказывается прежде всего тот ребенок, который успешно учится, много знает, с легкостью решает задачи. К неизбежным в начале школьного обучения трудностям и неудачам не ожидавшие этого родители часто относятся резко отрицательно. Под влиянием таких оценок взрослых у ребенка падает уверенность в себе, повышается тревожность, что, в свою очередь, приводит не к улучшению, а к ухудшению и дезорганизации деятельности.

Так складывается своеобразный порочный круг: нарушения деятельности ведут к неуспеху, неуспех порождает тревогу, тревога дезорганизует деятельность ребенка, способствует закреплению неудач. Чем дальше, тем труднее разорвать этот круг, поэтому неуспешность и становится «хронической».

Нужно помнить, что первичные причины, приводящие, в конечном счете, к хронической неуспешности, могут быть различными. Наиболее распространенной предпосылкой является недостаточная подготовленность ребенка к школе, приводящая к затруднениям с первых дней обучения (так, например, недоразвитие мелкой моторики – умения управлять тонкими движениями пальцев и кисти руки – сразу вызывает неудачи при обучении письму, несформированность произвольного внимания приводит к трудностям в организации всей работы на уроке, ребенок не запоминает, пропуская мимо ушей, задания и указания учителя и т. д.).

Возможен вариант, когда исходной причиной является повышенная тревожность ребенка, сформировавшаяся в дошкольном возрасте под влиянием семейных конфликтов, особенностей семейного воспитания и пр. Общая неуверенность в себе, склонность «панически» реагировать на любые трудности, автоматически переносится позже на школьную жизнь.

В некоторых случаях «слабым звеном», запускающим порочный круг, оказываются завышенные ожидания родителей. Нормальные, средние школьные успехи ребенка, которого считали вундеркиндом, воспринимаются родителями как неудачи, реальные достижения ребенка не замечаются или оцениваются низко, т. е. начинает работать механизм, приводящий к росту тревожности и реальному падению достижений.

Независимо от исходной причины, развитие по типу хронической неуспешности протекает примерно одинаково. Во всех случаях в конечном итоге наблюдается сочетание низких достижений, резко повышенной тревожности,

неуверенности в себе и низкой оценки ребенка окружающими (родителями, учителями).

Часто родители, пытаясь преодолеть возникшие у ребенка трудности, увеличивают нагрузку, устраивают ежедневные дополнительные занятия. Это приводит к астенизации ребенка, что усиливает общее неблагополучие ситуации, приводит к еще большему торможению развития.

(2) *«Уход от деятельности»*. Развитие по данному типу происходит, как правило, у детей, которые не получают достаточного внимания со стороны взрослых, например, в связи с неблагополучием в семье или, что бывает чаще, в силу повышенной потребности во внимании. Это тип развития ребенка, который не может реализовать присущую ему демонстративность.

Уход от деятельности – уход во внутренний план, в игровое фантазирование. Ребенок как бы «отсутствует» на уроке, не слышит вопросов и указаний учителя, адресованных ему, не выполняет заданий. Это не связано с повышенной отвлекаемостью – ребенок просто погружен в себя, в свой внутренний мир, в фантазии и мечты. Фантазирование позволяет восполнить недостаток внимания (я – знаменитый охотник, путешественник, кинозвезда...), и «игры в уме» становятся средством удовлетворения как игровой потребности, так и потребности во внимании к себе окружающих.

Несмотря на выраженные жалобы учителей и родителей (для родителей часто оказывается небезразличным вранье по типу фантазирования, характерное для этих детей), прогноз развития, в случае своевременной коррекции, достаточно благоприятный. Ребенок редко попадает в «отстающие». Хроническая неуспешность в таких случаях, как правило, не развивается; привыкнув находить удовлетворение в фантазировании, ребенок мало обращает внимания на свои неудачи в реальной деятельности, и высокий уровень тревожности у него не формируется. Тем не менее сам по себе этот вариант развития неблагоприятен, поскольку препятствует полной реализации возможностей ребенка, нередко приводит к появлению больших пробелов в знаниях.

(3) *«Негативистическая демонстративность»*. Этот вариант развития детей с особенно высокой потребностью во внимании со стороны окружающих, выражающейся в резкой демонстративности поведения. В случае, если ребенок не обладает выдающимися способностями, демонстративность реализуется в сознательном нарушении правил поведения, которое служит безотказным средством привлечения к себе внимания.

В отличие от «хронической неуспешности» и «ухода от деятельности» жалобы учителей и родителей на ребенка с «негативистической демонстративностью» концентрируются не в сфере учения, но связаны, в основном, с поведением ребенка.

Если дошкольный вариант этого типа представляет собой как бы «застрявший» кризис трех лет (ребенок противостоит отдельным требованиям взрослых), то младший школьник нарочито нарушает именно общие нормы поведения. Взрослые делают ребенку замечания, наказывают его, но парадоксальным образом те формы обращения, которые взрослые используют для наказания, оказываются для ребенка поощрением. Истинным наказанием является только лишение внимания. Внимание же – в любых формах – выступает как безусловная ценность. Любые эмоциональные проявления взрослого, как положительные (похвала, одобрение, улыбка), так и отрицательные (замечания, наказания, крик, ругань) служат подкреплением провоцирующего демонстративного поведения ребенка.

(4) *«Вербализм»*. Описанные выше варианты развития определяются прежде всего отношением ребенка к себе, окружающим, к своим возможностям и достижениям. Они возможны у детей как с низким, так и с высоким уровнем развития познавательных способностей. В отличие от этих типов «вербализм» связан прежде всего именно с особенностями познавательных процессов: дети, развивающиеся по этому типу, отличаются высоким уровнем развития речи и задержкой в развитии мышления.

«Вербализм» формируется уже в дошкольном возрасте. Многие родители считают речь важнейшим показателем общего психического развития. Они прикладывают значительные усилия к тому, чтобы ребенок научился бойко, гладко говорить, учат с ним огромное количество стихов. Те же виды деятельности детей дошкольного возраста, которые вносят основной вклад в умственное развитие (сюжетно-ролевые игры, конструирование, рисование и пр.), оказываются на втором плане. Мышление, особенно образное, развивается недостаточно.

Бойкая речь, уверенные ответы на вопросы, огромная «эрудиция» ребенка-дошкольника привлекают повышенное внимание окружающих, которые высоко оценивают достижения ребенка. Поэтому «вербализм», как правило, сочетается с повышенной самооценкой ребенка и с завышенной оценкой способностей ребенка родителями. В период начального обучения часто обнаруживается несостоятельность ребенка в плане решения задач и любой деятельности, требующей образного мышления. Не понимая, в чем причина трудностей ребенка,

родители склонны винить учителя. Для ребенка задержка развития мышления чревата постоянным неуспехом в деятельности. В этом случае возможно дальнейшее развитие по типу «хронической неуспешности».

Сопровождающие «вербализм» симптомы – это демонстративность, связанная с ориентацией на достижения, и инфантильность мотивов общения, связанная с недоразвитием мышления.

(5) *«Интеллектуализм»*. Этот тип развития, так же как и «вербализм», связан прежде всего со структурой познавательных способностей ребенка. На первом плане – развитое логическое мышление, немного хуже развита речь и в провале – образное мышление. «Интеллектуализм» ребенка, так же как и «вербализм», связан с недооценкой родителями значимости собственно детских деятельности для развития ребенка, но, в отличие от «вербализма», область наиболее ценных достижений ребенка не в сфере развития речи, а в сфере логического мышления.

Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. – Томск, 1993. – С. 38-43.

Учебное издание

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me